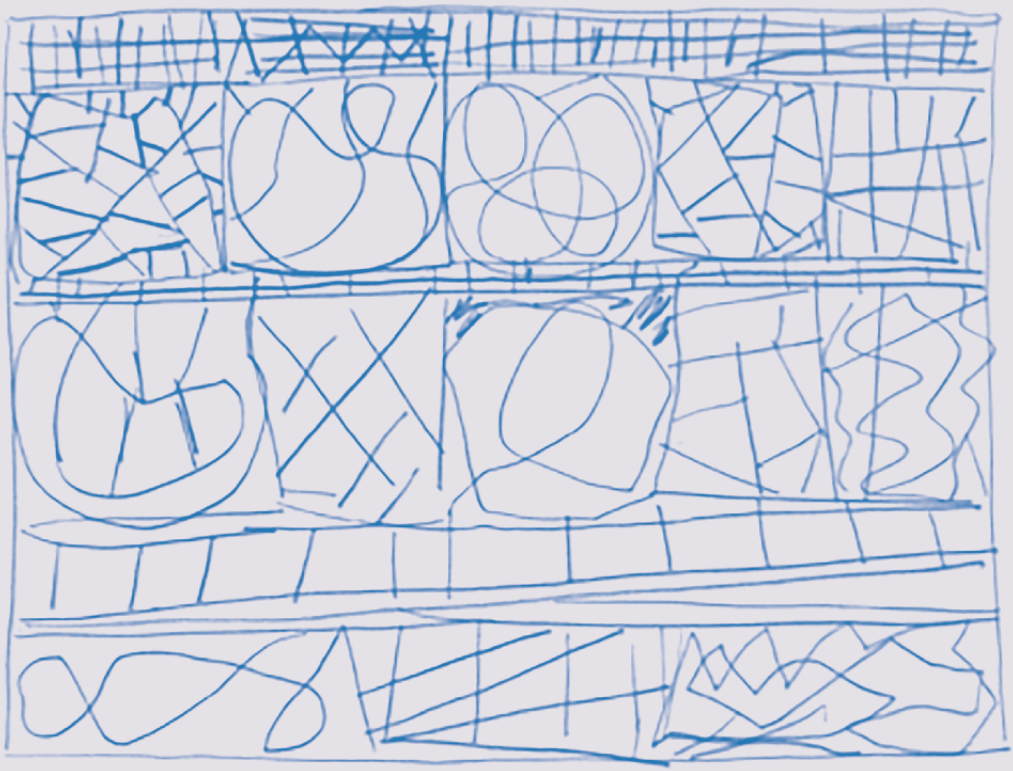
peter mayo

política, educación, poder y cultura

representación, interpretación y conflicto

Traducción: Ana Isabel Sanchis Abad, Cristina Pelegero Calabuig y Josefa Manuela Fuentes Martínez



sendas y travesías del pensamiento 38

política, educación, poder y cultura representación, interpretación y conflicto

INSTITUTO Paulo Freire

Associació de Persones Adultes Participants FRANCESC BOSCH MORATA

L'ULLAL Edicions

política, educación, poder y cultura representación, interpretación y conflicto

Peter Mayo

traducción: Ana Isabel Sanchis Abad, Cristina Pelegero Calabuig y Josefa Manuela Fuentes Martínez

INSTITUTO Paulo Freire
Associació de Persones Adultes Participants FRANCESC BOSCH I MORATA
L'ULLAL Edicions

Editor: Marina Aparicio Barberán y pep aparicio guadas
Traducción: Ana Isabel Sanchis Abad, Cristina Pelegero Calabuig
y Josefa Manuela Fuentes Martínez
Revisión: Paqui Borox López e Isabel Aparicio Guadas
Diseño: gap
© Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España, 2025
Apartado de correos 76. 46800 Xàtiva
http://institutpaulofreire.org
http://www.tienda-institutpaulofreire.com
http://www.rizoma-freireano.org
ISBN: 978-84-129962-0-3
Depósito Legal: V-4355-2025
Imprime: Paper Plegat, s. l.

Índice

Prólogo. Política y analfabetismo ilustrado 11

Introducción 17
Este libro 18
Análisis en profundidad 19
Temas de discordia 20
Los diversos capítulos 21
Esquema del libro 23
Elaboraciones preliminares 24
Capítulos finales 26

I. Antonio Gramsci, cultura y poder 29
Hegemonía y cultura 29
Gramsci como encarnación de esta idea 31
Alcance del análisis 32
Búsqueda de nuevas formas 33
Trabajadores/educadores culturales 36
Educación más específicamente 37
Conclusión: retos para la educación y la cultura en la época de Gramsci y más allá 40

II. Don Lorenzo Milani y las Escuelas de San Donato y Barbiana 45
Introducción biográfica: Lorenzo Milani (1923-1967) 46
¡El 68 y todo lo demás! 47
Cristianismo radical 48
Diferencia de género y étnica 49
Sangre, sudor y lágrimas 50
Educación, política, 'suicidio de clase' y justicia social 51
Los mundos de 'tener' y 'ser' 55
La cuestión del conocimiento 57
Diálogo y no hipotecar el futuro del niño 58
Autonomía 60
Lecciones de Lorenzo Milani y las experiencias de san Donato / Barbiana 63

III. Paulo Freire, praxis y poder 65
Introducción 65
Este capítulo 68
Reflexión, teoría, transformación 71
Distanciamiento crítico 72
Base material de la consciencia 74
Conscientização 76
Alfabetización crítica 76
Diálogo auténtico 79
La dimensión colectiva del aprendizaje 80
La contradicción de opuestos 81
Bases contextuales de la praxis 82
A. Diferentes Contextos 82
B. El exilio como Praxis 84
C. Reaprender Contextos de Origen Cambiados 84
Conclusión 85

IV. Julius K. Nyerere y una política cultural de descolonización 89
Mwalimu 89
Ujamaa 91
Declaración de Arusha 92
Educación para la autosuficiencia 95
Comunidad 97
Universidad 99
Educación de adultos 100
Escuchando 102
Conclusión 105

V. La sombra del nuevo fascismo y la política de la esperanza de Henry Giroux 107
Introducción 107
Preámbulo 108
El autoritarismo que oscurece la democracia 111
Áreas y temas 118
Reproducción y Resistencia Social / Cultural 118
Estudios Culturales 119
La Industria Cinematográfica 122
Guerra contra la juventud y los niños 122

El estado carcelario 124
Guerra en diversos frentes: dentro y fuera de casa 126
Tiempo Corporativo versus Tiempo Público 128
Corporativización de Escuelas y Universidades 129
Académicos y estudiantes: intelectuales públicos y activistas de movimientos 130
Compromiso con la Academia 132
Desconexión Académica 133
Política de la esperanza 134
Conclusión 135

VI. BELL HOOKS Y LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO CULTURAL COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD 137

VII. PEDAGOGÍA CRÍTICA, CULTURA Y PODER 147
Pedagogía crítica 149
Ideología de mercado 150
El estado integral y la educación 151
Hegemonía y pedagogía crítica 151
Construyendo maquinaria de hegemonía 153
Aprendizaje permanente 154
Solidaridad 155
Enseñanza superior 156
Marginación del conocimiento, justicia cognitiva y social 157
Conclusión 158

VIII. ANNA MARIA PIUSSI Y ANTONIA DE VITA: EL FEMINISMO DE LA DIFERENCIA Y LA CREACIÓN SOCIAL 159
Hablaremos ahora en este capítulo de Antonia De Vita (2009) 162

IX. LOS MUSEOS COMO POLÍTICAS CULTURALES 167
Introducción 167
Pedagogía pública 167
Museos 168
Selección de culturas 169
Yuxtaposiciones temáticas e irónicas 170
Renegociación de relaciones hegemónicas 171
Los museos como lugares públicos populares descolonizados 172

Codificaciones 174
Enfrentarse al "highbrow" (intelectuales) 175
Política de representación y disponibilidad 176
Conclusión 178

Final 179
El sufrimiento y las relaciones sociales de la producción cultural 182
Mujeres, invisibilidad y representación 182
Raza, género, sumisión y resiliencia 183
Las migraciones y los contextos de origen 183
Lectura de textos a contracorriente 184
El Trabajador Cultural 185

Epílogo. *Learning to How to Learn to Think.*
Peter Mayo: El orfebre del pensamiento crítico 187
Introducción 187
2. La dimensión académica 190
3. La dimensión personal y amistosa 192
4. Conclusión: Peter Mayo o la fusión entre pensamiento y amistad 194

Referencias bibliográficas 197

Prólogo
Política y analfabetismo ilustrado

Marina Aparicio Barberán, Universitat de València

La guerra anti-ilustrada legitima un régimen social, cultural y político basado en la credulidad voluntaria.
Marina Garcés

No hay dominio mayor que aquel en el que el esclavo no sabe que lo es.
Josep Maria Esquirol

La política atraviesa cada una de las esferas de nuestra vida y, se reconozca o no, gobierna los distintos ámbitos de nuestra existencia, tanto individual como colectiva; moldea nuestras relaciones y nuestra forma de vivir día a día. La política no es un fenómeno distante, materializado en leyes, decisiones y elecciones puntuales, en conversaciones y/o reuniones en los pasillos o en las instituciones. No. La política nos afecta, de forma directa, desde las decisiones que tomamos hasta las estructuras sociopolíticas que dan forma a nuestra existencia.

La interconexión, las relaciones, los vínculos… son inevitables. Y la vinculación con el poder y las relaciones de poder que se generan, real. Las estructuras de dominación, la coordinación y la organización de los distintos intereses hacen que todo esto sea posible.

No es una situación nueva. Las estructuras de poder, esas estructuras de dominación están institucionalizadas, tienen raíces, y los intereses que representan también. Y, actualmente, estas se encuentran en un contexto propicio no solo para crecer y fortalecerse, sino también para mantener el statu quo o, si así les conviene, conformar o reconfigurar el mundo, las realidades… Se despliegan —son desplegadas— de forma sutil en nuestras interacciones cotidianas y afectan, profundamente, a nuestras relaciones, decisiones, elecciones…

Porque el poder, la dominación, la opresión no son, a pesar de su abstracción, unas acciones o unos programas que simplemente se poseen o se ejercen, sino que son concreciones reales de los procesos de relaciones producidos y reproducidos de manera permanente, un movimiento

sistemático que atraviesa a los seres humanos y sus relaciones, las instituciones y organizaciones con las que se han dotado. No se trata solo de una cuestión de control directo y visible; también de control invisible. De influencia sobre ideas, valores, creencias… prácticas y experiencias que nos configuran. Emerge también en la forma en que nos organizamos, las normas que aceptamos, los discursos que hacemos circular y los roles que formulamos, desarrollamos e implementamos —la hegemonía y, por supuesto, las relaciones entre los saberes y el poder, pues 'toda forma de saber conlleva unas relaciones de poder', como afirma Marina Garcés.[1]

Ya no existe únicamente un adoctrinamiento educativo-escolar centrado en determinados conocimientos y competencias curriculares. Qué se enseña, cómo se enseña y quién tiene acceso a esa educación-formación. Lo que se enseña en la escuela, instituto, universidad… —enfatizando en enseñar, y no en aprender— no es neutral, tampoco está desprovisto de intencionalidad, valores, intereses, perspectivas. Donde el individuo es el único responsable de absorber "lo establecido conforme esté establecido que debe absorberse" y, por tanto, responsable —de su "valía" y/o "empleabilidad"—, si no lo hace, de las consecuencias que ello tenga para su vida. Un adoctrinamiento educativo-escolar centrado únicamente en la perspectiva y dinámica de la economía neoliberal, en las competencias tecnológicas y burocráticas que son, en sí mismas, 'un principio opuesto a una educación humana', tal como afirmaba Theodor W. Adorno.[2]

Este adoctrinamiento se ha extendido a la vida cotidiana de cada uno de nosotros y lo hace como una especie de analfabetismo ilustrado —sabemos mucho pero, al mismo tiempo, estamos incapacitados e inhabilitados para llevar a cabo una práctica humana con carácter emancipador y liberador; desde la forma de consumir hasta la forma de informarnos, de disfrutar de nuestro tiempo 'libre', la forma de relacionarnos… todas estas formas están colonizadas, de manera sutil y material, por los principios y valores economicistas y por la implementación de una barbarie inhumana, y debemos proceder a aprender a leer, a escribir y a pensar para, de la mano de alfabetizaciones sociopolíticas, culturales, sexuales…, atrevernos a efectuar las descolonizaciones pertinentes y dar otra forma al mundo.

Y, desde hace un tiempo, los problemas son individuales, no problemas y cuestiones sociales, y el despliegue de los mecanismos neolibe-

[1] Garcés, Marina (2017). *Nova il·lustració radical*. Editorial Anagrama. Barcelona.
[2] Adorno, Theodor W. (2017). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata. Madrid.

rales opresivos-represivos afecta a, y recae sobre, aquellas personas más vulnerables. Desde hace ya un tiempo, estamos rodeados de inputs de "*buenrollismo tonto de credulidad voluntaria*": "*no pienses demasiado, podría hacerte sentir tristeza*", "*no analices mucho o te preocuparás por algo que no puedes cambiar*"…, ruido y más ruido en un contexto en el que las personas no dedican cierto tiempo a estar consigo mismas o con sus pensamientos, o incluso, no pueden estar solas sin un sentimiento de inquietud constante, pues la forma de vivir, absolutamente ligada a las formas de educar, se convierte en síntoma matriz de una nueva barbarie.

Un ciclo como consumidores inmediatos —de ideas, formas, ropa, alimentos, programas, *apps*, etc.— que nos atrapa, coloniza y no nos permite detener el paso, es decir, tener y disponer de tiempo y poder hacer un paréntesis para leer lo que realmente está ocurriendo a tu alrededor y en ti mismo. Ese ruido de fondo constante que inaugura una nueva barbarie y que nos invita a mirar hacia otro lado, a distraernos y entretenernos, a evitar preguntas, a desentendernos de los demás. Ese ruido bárbaro que desvía la atención de los desafíos sociales, educativos, económicos, políticos… reales y que afectan a la gente en su ejercicio de una buena y digna vida. Ese ruido que te mantiene atrapada en una jaula invisible hecha de hilos de energía, donde la inmediatez y la gratificación instantánea sustituyen la profundización y el análisis crítico, neutralizando la crítica mediante la estandarización de lenguajes, la segmentación de públicos, el exceso de información y la sobresaturación de la atención, y la hegemonía de las soluciones para todo y, de cualquier manera, implementando las inhabilitaciones y la pasividad individual-grupal. Ese ruido que también es la normalización de la superficialidad, la banalización de los problemas profundos, la obsesión por el rendimiento y la competitividad constante. Todo eso puede condicionar tu día a día y afectar directa o indirectamente la representación banal y la neutralización de la conflictividad. Todo ese ruido —corporal, mental, emocional— puede hacerte convertirte en un espectador pasivo sin conciencia crítica, absolutamente desbordado, 'en una relación sin relación que mueve información pero que, obviamente, no genera experiencia, comprensión ni ningún otro tipo de desplazamiento'.[3]

Pero no solo es ruido, es también la estructura de dominación en el habla, la que subyuga, la que condiciona, la que determina. Es la máquina del poder estableciendo caminos, consolidándose, generando vías para la clase dominante, neutralizando y/o cerrando caminos al resto de nosotros, las clases subalternas en su movimiento legítimo ha-

[3] Garcés, Marina (2017). *Nova il·lustració radical*. Editorial Anagrama. Barcelona.

cia la emancipación, hacia el devenir humanos y, sobre todo, sustraerse a las diversas barbaries; un movimiento que es '*cultivo del umbral, de la diferencia, de la alteridad, de otra forma de vivir*'.[4] Es una estructura de dominación que, alineada con intereses diferenciados, construye una engañosa "política del placer" que, en realidad, funciona como una forma de opresión-represión y/o olvido; una amnesia singular-social intencionada que conduce a la conformidad, a la despolitización y/o a la antipolítica y, en estos momentos, tal como afirma Lea Ypi, *'emerge una crisis de representación y un declive de la democracia de partidos, una que tradicionalmente intentaba representar los diversos intereses de los ciudadanos mientras ofrecía distintas ideas sobre cómo las instituciones podrían atenderlos'. En el fondo, es la vieja cuestión de si democracia y capitalismo son compatibles (…) Desde finales de los setenta los partidos socialdemócratas clásicos (…) se alejaron de la idea de representar a los ciudadanos sobre la base de la clase y de las vulnerabilidades económicas. Abrazaron la idea de que 'no hay alternativa', una mentalidad que condujo al colapso ideológico y social de la izquierda*.[5]

Es un poder y una dominación que, en un contexto de "realidades fluctuantes y fragmentadas", construye discurso. Un discurso que se alimenta a través de diferentes canales, un discurso que desestima el conocimiento científico, un discurso propagandístico, populista, simple y/o ingenuo, que avanza firmemente en las diversas conflagraciones-hostilidades culturales. Y ese discurso —normalmente vehemente, funcional y operativo-autoritario— se convierte en formas de divulgar, formas de actuar, formas de pensar… generando conocimiento y creencias. Unos conocimientos y unas creencias que legitiman los intereses del capital y, por tanto, profundizan en la dominación, la subyugación, la opresión; unas verdades no discutibles y 'realistas' que conforman el credo neoliberal-socialdemócrata que refuerza el capital y, en definitiva, nos hace perder el tiempo y el futuro, a pesar de algunas de las grandes aportaciones mostradas por Peter Mayo —algunas teóricas, otras teórico-experienciales y algunas netamente práxicas— en este libro: *POLÍTICA, EDUCACIÓN, PODER Y CULTURA: representación, interpretación y conflicto*, tal vez todas atravesadas por un vector antagonista: las alfabetizaciones sociopolíticas críticas, que las inscriben en el mundo y a la vez ayudan a desbordarlo y transformarlo.

[4] Esquirol, Josep Maria (2024). *L'escola de l'ànima: de la manera d'educar a la manera de viure*. Quaderns Crema. Barcelona.

[5] Ypi, Lea (29 de desembre de 2024). Entrevista en IDEAS, número 503/ EL PAIS. Madrid.

Vivimos en un mundo saturado de información —o de conocimiento, mal entendido—, donde las redes sociales han acabado convirtiéndose en el epicentro de la comunicación y en el principal canal de difusión y distribución de modelos y estilos de vida. Y sí, se presentan como plataformas de libertad de expresión, de intercambio de ideas y de acceso 'democrático' a la información, pero también y, sobre todo se han convertido en campos de batalla más dentro de las conflagraciones culturales, donde las luchas ideológicas, educativo-culturales, sociales… se libran mediante la desinformación o la masa sobresaturada de informaciones. Una herramienta que se presenta como herramienta de herramientas y dispositivo abierto de empoderamiento se convierte en una herramienta de dominación y/o de servidumbre cultural voluntaria. Y las estructuras de poder y los intereses organizados del partido del capital utilizan ese terreno fértil para perpetrar ese dominio-opresión, para expandirse, para concentrar el poder. Por eso, hay que insistir más que nunca en que leer el mundo no es solo consumir informaciones y artefactos; es interpretar, cuestionar, conectar los puntos, es aprender a escuchar *lo que no se dice*, a entender *lo que se ha omitido*, a encontrar los matices, las contradicciones, las voces silenciadas. Es encontrar y confrontar, y enfrentarnos con verdades quizás incómodas.

El bombardeo desde las redes sociales es continuo. Potenciando la cultura de la "celebridad instantánea", fomentando la superficialidad y la fluidez de la vida, homogeneizando, eliminando diferencias y señalando minorías. Indicando la forma en la que tienes que vivir, la forma en la que tienes que comer, la forma en la que tienes que disfrutar… Hace que tengamos que impulsar y realizar tenazmente una lucha constante por la autenticidad, el control, la resistencia… Un bombardeo con algoritmos diseñados y planificados para reforzar nuestras creencias y opiniones preexistentes, plataformas que amplifican discursos polarizados, emociones extremas, narrativas simplistas. Algoritmos que ocultan o deslegitiman voces y discursos con una perspectiva diferente, emancipadora y antagonista. Este no es un simple proceso accidental, es una estrategia consciente por parte de las estructuras, los intereses… del partido del capital que buscan cada vez más moldear opiniones, moldear decisiones —individuales y colectivas— y, finalmente, construir un mundo y una realidad subsumida en el capital y el autoritarismo.

Es este enfoque neoliberal autoritario, sin transparencia, sin ética, donde se niegan y manipulan las construcciones mentales, desdibujando la distinción entre verdad y ficción, donde la verdad se diluye en un mar de desinformación, de desconocimiento y de creencias forzadas;

una manipulación que lleva a la mera reproducción y al cierre dialéctico respecto al resto. Es fabricación de ignorancia. Es entender a los seres humanos como consumidores y productores, como ciudadanos individuales atomizados, intentando reducir a la mínima expresión la capacidad activa y crítica del mismo. De nuevo, porque un ciudadano individual atomizado es más fácil de gobernar, y, por tanto, de subyugar a lo que se necesite cuando se necesite. Es absolutamente imprescindible voces críticas y plurales, como las que muestra este libro, que ayudan a '*entender la educación como una forma de artesanía es reencontrar la raíz común del pensar y hacer, la contemplación y la experimentación, el discurso y la práctica*'[6], como indica Marina Garcés.

Es en esta manipulación e intento de atomización donde la educación, la cultura, la reflexión crítica y activa juegan un papel sumamente relevante. Entendidas como un campo de "lucha", la pedagogía crítica como herramienta para cuestionar y desmantelar las formas hegemónicas, revelando las dinámicas de opresión que operan en nuestro día a día, e intentando transformar las relaciones de poder. Empoderando individual y socialmente. Reflexionando sobre la acción. Construyendo conciencia colectiva —crítica y política—, en ese proceso de despertar, de tomar conciencia de las relaciones de poder que nos afectan y de las estructuras que las sostienen. En este proceso educativo liberador de intercambio de ideas, de análisis crítico de la realidad, de reflexión-acción conjunta, de hacer-pensar-hacer. Entendiendo el mundo para actuar en él y transformarlo.

Cada una de nosotras, como agencia de transformación, ocupadas y preocupadas por la centralidad de la política y el poder y la conflictividad antagónica en nuestra comprensión del mundo. Cuestionando las tendencias sociales relacionadas con la lógica de dominación que genera realidades específicas. Generando vías para transformar, cuestionar el *statu quo,* generando y abriendo nuevas formas de conocimiento, de relación, de potencia de las nuevas subjetividades. Fabricando red, ofreciendo resistencia y materializando esperanza en una sociedad que "aún no es", pero será, siempre mediante una actividad real *de educar en política y lo político*, y a la vez, de politizar la educación y lo educativo-formativo y, con estas acciones, de alguna manera, atreverse a poder poner en pie una educación popular, permanente y partidaria, viviente —afectiva, amorosa, dialógica, efectiva…— la sociedad, las instituciones, etc., mediante la alianza de las personas jóvenes y adultas aprendices y sus organizaciones y colectivos.

[6] Garcés, Marina (2020). *Escola d'aprenents*. Editorial Galàxia Gutenberg. Barcelona.

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad dar cuerpo a la visión de que la política se extiende a todo el espectro de la vida misma, incluyendo el terreno de la educación y la cultura. Se trata de la política concebida en su sentido más amplio, tal como ha sido defendida por una amplia gama de escritores y movimientos a los que me referiré a lo largo de este trabajo. Es la política, en sus niveles más amplios y difusos, la que gobierna los distintos ámbitos de la vida individual y colectiva, incluso los más íntimos, ya que todos influyen en la naturaleza de los medios de vida y su relación con el poder. La frase 'lo personal es político', un mantra para muchos movimientos sociales progresistas, apunta en esta dirección: "La realidad pública y las estructuras institucionales de dominación hacen que el espacio privado de opresión y explotación sea concreto —real" (hooks, 2015, p. 2). Ha sido capturado en la literatura y el arte por numerosas figuras como D.H. Lawrence al revelar que incluso las relaciones sexuales más íntimas están conectadas con ideologías y prácticas políticas más amplias sobre las relaciones entre los seres humanos y la Tierra. Un ejemplo relevante aquí sería la búsqueda de Úrsula Brangwen de lo que Luce Irigaray llamaría trascendencia sensible, incluso en sus relaciones sexuales íntimas con Skrebensky, en *El arco iris* (Lawrence, 1960), atrapado en su mentalidad de 'amo-esclavo', "viviendo en la satisfacción de sus propios sentidos" (p. 467) (Zagenehpour, 2020, p. 191). Estas incluyen relaciones de imposición, colonización, subyugación o interacción 'democrática', en un terreno igualitario, de la voluntad humana. La política, concebida de esta manera, es omnipresente y el poder es "capilar" (Foucault, 1980, p. 38). Este concepto está muy alejado de las concepciones convencionales de la política que se proyectan en diversos medios de comunicación, separadas de las vidas privadas y, por ejemplo, de la economía, y particularmente en lo que respecta a lo que puede interpretarse como el leitmotiv de este libro: Cultura. La distinción entre público y privado, entre cultura 'alta' y 'popular' y entre lo 'cultural', lo 'económico' y lo 'político' se cuestiona a lo largo de esta obra, que se guía por una visión de lo que puede llamarse una 'política integradora' y una noción expansiva de la democracia que va mucho más allá de la democracia representativa, el distintivo del estado burgués tradicional orientado al

capitalismo: "La democracia representativa se utilizó a menudo como una estrategia burguesa para mantener y legitimar el poder, asegurando las mismas relaciones de dominación entre clases y asumiendo que algunos están capacitados para decidir y otros no. Una sociedad plena es aquella en la que todos están implicados en la política, en la que los propios sujetos deciden sobre los asuntos que nos conciernen" (Pereira y Bastos, 2016, en línea).

Este libro

Este libro pretende demostrar cómo, en distintos contextos y circunstancias, política, educación, cultura y poder están inextricablemente entrelazados. Busca dar vida al argumento de Antonio Gramsci, destacar una fuente clave de inspiración para mis ideas sobre la producción y difusión cultural, y presentar a la primera figura que se tratará en profundidad (en el próximo capítulo), que toda relación de hegemonía es una relación educativa. Estos conceptos —poder, cultura y educación— se vuelven a discutir en sus contextos más amplios y como capilares (Colin Gordon, en Foucault, 1980, p. 255). Se difunden más allá de las instituciones que se consideran *prima facie* y de forma simple como sus únicas agencias. Gramsci utiliza la educación y la cultura en su afirmación sobre la hegemonía, destacando las bases consensuales y represivas del poder en el sentido más amplio posible, implicando fuentes formales, informales y no formales y un fuerte grado de interacción entre ellas. Su clara delimitación se hace con fines puramente heurísticos "… los recursos educativos deben ser vistos como modos interactivos con distintos énfasis más que como entidades discretas." (La Belle, 1982, p. 159) Existe un grado considerable de interacción entre ellos. La complejidad de su interrelación refleja la complejidad de la vida misma. Uno no existe exclusivamente del otro. Todo es integral en mi conceptualización en este trabajo. El propio Gramsci, como mostraré en el próximo capítulo, utiliza el término 'integral' en relación con el Estado (Thomas, 2010), a pesar de su análisis agudo y, a menudo, meticuloso de sus partes componentes. La producción cultural, incluida la educación, no puede aislarse de las estructuras sociales y de los desafíos internacionales y globales. No son variables independientes. Contribuyen, por tanto, a los procesos de cambio, pero no pueden provocar el cambio por sí solas y, en palabras de Marx y Engels en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, no bajo condiciones creadas por ellos mismos (Marx y Engels, 1978).

Este es un tema recurrente a lo largo de los distintos capítulos, expresado de muchas maneras por los autores seleccionados que se tratan en este libro. Estos pensadores/activistas no son los únicos en esto ni en su relevancia para este trabajo. Me limité a tratar con aquellos cuya obra he estudiado mejor. Hay muchos otros de gran relevancia, pero que no he estudiado con la misma profundidad como para estar seguro de tratarlos al mismo nivel. Hay otros sobre los cuales he coescrito y publicado (Mayo y Vittoria, 2017; 2022) en otros lugares, pero no busco autorización de derechos de autor para reproducirlos en este trabajo. Estos incluyen a Ada Gobetti y Gabriela Mistral. Sugiero al lector de esta obra que consulte el libro de Paolo Vittoria y mío, que contiene los capítulos relevantes, junto con los de Amílcar Cabral y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Mayo y Vittoria, 2017; 2022).

Análisis en profundidad

En mi selección de autores y lugares, basada en mi experiencia y estudios previos, ya que el criterio que utilizo es un análisis en profundidad y detallado, he escogido ejemplos que demuestran la noción mencionada de la política, una característica de la vida que se extiende más allá de los dominios establecidos durante siglos para aventurarse principalmente en distintos aspectos de la producción cultural (Gramsci, 1971). Las voces provienen de Europa, América Latina, América del Norte y África. Estas son opciones limitadas, pero ilustrativas de cómo esta política se manifiesta en distintos ámbitos culturales, incluyendo los obviamente educativos, de manera formal, informal y no formal (Ahmed y Coombs, 1974). Las áreas incluyen la organización de movimientos, el teatro, la literatura más amplia, el cine y todo un conjunto de producciones culturales. Algunos autores, seleccionados para este libro, encarnan todo el abanico de la política cultural, especialmente Antonio Gramsci y los críticos culturales Henry A. Giroux y bell hooks. Otros, como Paulo Freire y Don Lorenzo Milani, siguen a Gramsci al demostrar, al igual que Giroux, hooks y Nyerere, cómo cada relación política de poder, incluida la lucha entre el fascismo y la participación democrática genuina, es una relación pedagógica y cultural: "toda relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación educativa…" (Gramsci, 1971, p. 666). Nyerere y hooks conectan explícitamente la discusión sobre la política cultural de la educación con un contexto de descolonización, que cuestiona la sabiduría convencional

respecto a los fundamentos culturales del poder, desde un contexto del 'mundo mayoritario geográfico' en el caso de Nyerere; hay especímenes del 'mundo mayoritario' en el 'mundo minoritario' (más sobre esto más adelante): "Pero hoy día, en los Estados Unidos, vemos una reconfiguración del Tercer Mundo en el Primer Mundo: un apartheid persistente es más responsable de la creciente subclase que cualquier otro factor" (Newport, 1994, p. 339). La discusión sobre las cicatrices de la esclavitud en el capítulo dedicado a bell hooks da testimonio de ello.

Estas ramificaciones político-culturales se manifiestan en espacios de práctica como los museos, especialmente los depósitos convencionales de la cultura 'elitista' y 'popular'. En el segundo caso, la preocupación no es la cultura de masas 'popular', sino áreas de celebraciones y conmemoraciones comunitarias 'populares', como la 'Semana Santa' (Grech y Mayo, 2020). Los museos, como mostrará el libro, encapsulan toda una gama de políticas culturales que afectan a distintos medios de vida, a menudo implicando medidas consensuadas, pero lamentablemente también abiertamente represivas. Lo cultural es político del mismo modo que lo político es cultural. Ignorar esta relación simbiótica es un riesgo. Este es el mantra de todas las figuras discutidas en profundidad en esta obra (véanse los capítulos sobre Giroux y hooks), que proporcionan el marco para un análisis cultural posterior. Todo esto culmina en ese enfoque pedagógico cultural específico conocido como pedagogía crítica, de la cual muchas de las figuras destacadas tratadas en el libro son exponentes prominentes o reconocidas fuentes de inspiración para este enfoque cultural y pedagógico que está: "fundamentalmente preocupado por la centralidad de la política y el poder en nuestra comprensión de la educación" (McLaren, 1994:167).

Temas de discordia

En mis discusiones específicas, reconozco que 'alta cultura' es un término controvertido, como todos los términos que, en este libro, pongo entre comillas simples. Esto es especialmente cierto en la pintura y la escultura, que están prima facie, y tal vez acríticamente, asociadas con la 'cultura elitista'. Como muestra Raymond Williams (Williams, [1958] 1970), una exploración cuidadosa del contexto y de las relaciones de esta producción, que conecta con una 'forma de vida completa', hace que esta visión resulte algo simplista. El énfasis se pone aquí en la apropiación crítica, donde sigo a Raymond Williams al afirmar, en su crítica a T. S. Eliot, que diferentes comunidades y grupos

pueden apropiarse de obras no inmediatamente asociadas con ellos, haciendo que estas respondan a una nueva 'forma de vida completa' y a una 'estructura de sentimiento' experimentada, aunque no siempre articulada, dentro de esa forma de vida misma. En este sentido, Williams refuta la elección de palabras de T. S. Eliot sobre las formas de arte y cultura apropiadas para los grupos subalternos palabras como 'adulteración' y 'abaratamiento', ya que estas obras pueden, según Williams, conectar con diferentes formas de vida, no solo con las de la élite. (Williams [1958] 1990, p. 239) (McLaren, 1994:167).

Los diversos capítulos

El primer capítulo proporciona una exposición analítica de una fundamentación teórica principal para este trabajo. Mi elección de Gramsci en este sentido está condicionada tanto por mis estudios previos y trabajos publicados (Mayo, 2015), como por el hecho de que la apropiación crítica es un aspecto clave de su discusión sobre cuestiones de cultura. Él da crédito a la idea de que las formas de producción cultural se encuentran en una relación dialéctica entre grupos dominantes y subalternos, y pueden servir y han servido para intentar una reconciliación de los dos opuestos construidos implicados. Además, parece estar especialmente inclinado hacia intelectuales como Luigi Pirandello, sobre quien escribió extensamente, llegando a reunir suficiente material como para un libro sobre él. Aunque en desacuerdo con la visión política de Gramsci (Pirandello, junto con otros, como muchos futuristas, se alineó con la causa fascista), estas figuras plantearon suficientes preguntas sobre su época como para servir al propósito de la problematización crítica, el tipo de enfoque hacia cuestiones de educación y cultura que puede justificar mi elección de otros escritores para este propósito, una vez más basada en mis propias lecturas profundas.

Un enfoque político crítico de la cultura no comenzó con la pedagogía crítica ni con los pensadores contemporáneos de esa misma orientación que parecen sentirse incómodos con ese término. Se puede recurrir a una larga tradición, no una inventada (Hobsbawm y Ranger, 1983), en este sentido. Henry A. Giroux, discutido de manera exhaustiva, junto con Gramsci, Freire, Milani, Nyerere, hooks, De Vita y Piussi, como una de las personas con las que pensar al tratar cuestiones de cultura, es él mismo conocido por rechazar ser considerado una figura fundadora de la pedagogía crítica (Giroux, 2020), a pesar de ser uno de los educadores críticos más aclamados.

El término puede no ser de acuñación muy antigua (1978 para ser exactos, como me indicó el propio Giroux, Mayo próximamente), pero Giroux se basa en escritores y movimientos que lo preceden desde hace bastante tiempo. Se puede notar, con una visión superficial de los primeros cinco capítulos, mi elección generalmente más internacional de escritores y pensadores, así como de pedagogos críticos en este sentido. Esto es para disipar la idea de que la educación crítica o el pensamiento cultural crítico es un fenómeno exclusivamente norteamericano, a pesar del dominio o monopolio de esta región en la literatura en inglés en este ámbito —más precisamente se podría hablar del monopolio del mundo británico-norteamericano. Incluso el capítulo sobre pedagogía crítica se le da una fuerte dimensión internacional que, aunque sigue siendo eurocéntrica, pues la lucha contra el eurocentrismo continúa —luchamos por ser menos eurocéntricos, como se ha afirmado en un reciente foro global en línea sobre decolonialidad [Mayo, 2022])— se extiende más allá del marco británico-norteamericano. Esta parte específica del mundo se menciona de esta forma para tener en cuenta las grandes y duraderas contribuciones de Gran Bretaña en este ámbito, dadas las históricas luchas de clases en torno a la política, incluyendo las luchas sobre cultura y conocimiento, en lo que se reconoce como la primera nación industrializada del mundo. Este es el lugar al que Karl Marx se trasladó para estudiar de cerca el crecimiento del capitalismo, encontrando un espíritu afín y un colaborador cercano en Friedrich Engels, hijo de un propietario de fábrica, que se dice tenía un mejor dominio del inglés que Marx, y autor de estudios perspicaces sobre la situación de la clase trabajadora inglesa y el medio ambiente (*Dialéctica de la Naturaleza*). Ambos tienen una fuerte presencia en *El Capital*. Se hacen referencias, en estos capítulos y a lo largo de este libro, a figuras del mundo centrado en Gran Bretaña, principalmente por la razón recién mencionada.

Una figura británica mencionada es el galés Raymond Williams, que se define a sí mismo como galés-europeo. Evidentemente, es una figura clave en los estudios culturales y literarios, y en la literatura socialista, nacido hace poco más de cien años en el pueblo fronterizo galés de Pandy. Se presentó a sí mismo y a algunos de los personajes de sus novelas como personas que viven en las fronteras en más de un sentido, inspirándose, en muchas de sus obras de ficción y no ficción, en la relación dialéctica entre el campo y la ciudad, como ya había hecho

Gramsci antes que él. La otra gran figura de esta parte del mundo, Gran Bretaña, que aparece destacadamente como referencia es el jamaicano Stuart Hall (2017), quien, sin embargo, desarrolló su carrera como comentarista cultural y político en Inglaterra, donde se estableció por primera vez como becario Rhodes en Oxford. Fue escritor, editor y académico, notablemente editor de la *New Left Review* y director del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, fundado por Richard Hoggart. Para completar el mundo británico-estadounidense, se discute en un capítulo posterior a la recientemente fallecida Gloria Watkins (conocida por el seudónimo bell hooks), cuyas perspectivas afroamericanas sobre una amplia variedad de temas están fuertemente influenciadas por Paulo Freire, entre otros, tanto que sería un error no abordar algunas de sus ideas en un libro como este. Su papel como intelectual pública se trata en un capítulo basado en un homenaje que le hice poco después de su muerte, publicado en inglés e italiano en *Counterpunch* y en el diario italiano *Il Manifesto*, respectivamente. El capítulo sobre ella va seguido de un capítulo breve sobre dos feministas italianas que comparten una visión semejante a la de bell hooks en el contexto del feminismo italiano de las diferencias y la creación social.

El trabajo en cuestión, tal como indica la selección de las figuras principales en las que me adentro en profundidad, se extiende más allá del mundo anglocéntrico. Esto es como debe ser en una discusión que pretende ser genuinamente internacional. De ahí la elección de Gramsci, Freire (ambos muy conocidos en el mundo británico-estadounidense y más allá), Lorenzo Milani, Julius Nyerere, Henry Giroux, bell hooks, Anna Maria Piussi y Antonia De Vita, Critical Pedagogy y Museum Education, estas dos últimas desde una perspectiva verdaderamente internacional. Las figuras y temas de la lista aparecen con bastante profundidad, tanto como temas de capítulos específicos como de manera transversal.

Esquema del libro

Los capítulos en *Educación, Política, Poder y Cultura* son los siguientes:

Introducción

1. Antonio Gramsci, Cultura y Poder
2. Don Lorenzo Milani, Educación y Poder
3. Paulo Freire, Praxis y Poder

4. Julius Nyerere una Educación Decolonizadora
5. La Política de la Esperanza de Henry Giroux
6. bell hooks y la Educación y el Trabajo Cultural como Práctica de Libertad
7. Pedagogía Crítica, Cultura y Poder
8. Anna Maria Piussi, Antonia De Vita y el Feminismo de la Diferencia y la Creación Social
9. Los Museos como Espacios de Política Cultural

Epílogo

Elaboraciones preliminares

La profunda exploración de Gramsci de un amplio terreno que conecta lo artístico con lo cultural proporciona el marco teórico general para las discusiones. Este capítulo abarca un terreno más amplio con un énfasis diferente en el material analizado que el de la tesis doctoral del autor de 1993, posteriormente publicada en ocho idiomas diferentes: inglés, catalán, portugués, alemán, italiano, castellano, turco y japonés. En este libro de la UAM, se hace referencia a la versión original en inglés (Mayo, 1999).

La educación, aunque se sitúa en el centro de la hegemonía, constituye solo una subsección del capítulo, que se centra en la cultura en sus dimensiones más amplias. El capítulo trata principalmente sobre literatura, concretamente la novela por entregas, y otorga importancia a temas de relevancia contemporánea, como la migración de entonces y de ahora, así como la Cuestión Meridional, asuntos que fueron abordados y desarrollados en años más recientes. La visión global de Gramsci sobre estos y muchos otros temas dentro de la 'filosofía de la praxis' conduce a una discusión profunda en torno a este concepto.

La praxis emerge como un concepto fundamental para una discusión crítica sobre la relación entre cultura, educación y poder. Aunque Don Milani nunca utiliza este término, se conecta con sus ideas de una educación democrática, en el segundo capítulo, destinada a desarrollar a los estudiantes, en su caso, estudiantes de clases campesinas, con el conocimiento, la actitud y las dimensiones colectivas del aprendizaje para convertirse en ciudadanos soberanos ejerciendo su derecho a gobernar. Ellos se implicarían directamente en la vida examinada de las polis en lugar de ser gobernados directa o indirectamente a través de la autorregulación en interés de la clase dominante —lo que, haciendo eco de Michel Foucault, puede denominarse gobernabilidad.

Esto explica la elección de Lorenzo Milani y las escuelas de San Donato y Barbiana en el segundo capítulo. Por supuesto, la cuestión de la ciudadanía soberana se trata en el contexto de la época. Toda esta discusión gira en torno a la noción socrática, en la "Apología" de Platón, de que una vida no examinada es una vida que no merece ser vivida. No obstante, el concepto de praxis se aborda con mayor profundidad en el tercer capítulo, dedicado a Paulo Freire. En "Pedagogía del oprimido", representa la reflexión sobre la acción para una acción transformada. El capítulo intenta ofrecer una visión matizada y multidimensional del concepto en diferentes contextos.

La discusión predominantemente eurocéntrica de los primeros capítulos adopta una orientación más del 'mundo mayoritario geográficamente' en el capítulo sobre Freire. Esto da paso, en el cuarto capítulo, a una discusión más profunda sobre la descolonización de la educación y la política social desde una perspectiva africana. Por esta razón, se discute la herencia de Julius Kambarage Nyerere y sus ideas sobre la educación y la política cultural, que en ocasiones contradicen la lógica de una educación colonial eurocéntrica y centrada en Occidente. Se subrayan una serie de prioridades e intentos de africanizar la educación y el ámbito cultural en general cuando los recursos materiales, en el sentido occidental convencional, son escasos, pero están disponibles cuando se consideran desde una perspectiva del 'mundo mayoritario'.

El siguiente pensador con el que se reflexiona es un intelectual público contemporáneo, inmerso en una institución occidental, que ha sido incansable a la hora de unir diferentes corrientes de producción de conocimiento para destacar, como Gramsci, la dimensión política de la educación y la cultura, así como la dimensión cultural y educativa de la política. Se trata de Henry Giroux, una figura clave en llevar el estudio de la cultura al ámbito de la política y la educación, y viceversa. Este capítulo abarca mucho terreno, ya que la obra de Henry A. Giroux es vasta. Ciertamente, se encuentra entre los críticos culturales más prolíficos, autor de numerosas publicaciones y comentarista en medios en línea como podcasts y webcasts. Además, es un colaborador frecuente de la prensa general. Esto se mencionó en un artículo publicado anteriormente para actualizarlo, ya que Giroux ha ampliado su obra desde entonces y continúa activo a sus más de setenta años. No deja de producir artículos y libros. Mantener el ritmo con él es una tarea ardua. Uno de los méritos de este libro sería que trata su obra cultural de manera holística. Es una persona que recorre constantemente

el terreno cultural, ya que sus escritos se extienden mucho más allá de la educación en su sentido más restringido, para cubrir diversas instituciones como el cine y la publicidad en la industria cultural.

La obra más reciente de Giroux analiza la cultura y el contexto sociopolítico más amplio en el marco de la política neofascista contemporánea en EE.UU. y más allá: "Una forma actualizada de fascismo con su nativismo rabioso y su odio a la mezcla racial se encuentra actualmente en el centro de la política de EE.UU." (Giroux, 2023, en línea).

Siguiendo centrado en el contexto norteamericano de Giroux, este capítulo trata también de bell hooks, una escritora que, igualmente, fue muy prolífica y que destaca temas como la clase social, el feminismo y la raza de manera muy interseccional, todo ello en el contexto de una estructura general de dominación imperial, colonizadora, blanca y capitalista, que moldea las subjetividades de quienes viven dentro de su universo. Siempre perceptiva e incisiva, pone bajo su microscopio a todos: negros, blancos e indígenas. Expone sus contradicciones, que sirven para mantener intacta la estructura opresiva global. También destaca y construye de manera creativa sobre trabajos potencialmente disruptivos que pueden contribuir a una visión humanizadora y emancipadora que trascienda el gran marco de dominación capitalista e imperial, una visión que tiene el amor por la humanidad en su centro.

Este fragmento enmarca un capítulo sobre pedagogía crítica en general, por la cual tanto Henry Giroux como bell hooks son conocidos. El primero, junto con el difunto Roger I. Simon, acuñó el término, que más tarde fue impulsado en una conferencia en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Mayo, próximamente). Esta información la obtuve de Henry Giroux. Este capítulo, sin embargo, intenta añadir una dimensión internacional al campo, más allá del contexto norteamericano.

Por esta razón, el capítulo sobre pedagogía crítica es seguido por otro dedicado a dos feministas blancas de Europa que promueven un feminismo de las diferencias fuera del marco instrumental capitalista de mercados y pensamiento guiado por el dinero. Ellas ponen en primer plano los valores centrados en la vida y el concepto de creación social.

Capítulos finales

Esto serviría como preludio para el último capítulo del libro, que se centra en un lugar específico: el Museo. Adopto un enfoque de pedagogía crítica y estudios culturales mientras me concentro en los mu-

seos como espacios de representación cultural, contestación, renegociación y potencial renovación cultural. Intento no ofrecer una visión monolítica de esta importante y debatida agencia cultural. Aunque los principales ejemplos provienen de mi país, Malta, un país atravesado por diversas reliquias y vestigios de diferentes épocas e historias culturales, desde el período megalítico hasta las civilizaciones púnica, grecorromana, árabe y cristiana, este capítulo espero que tenga un alcance suficientemente internacional, ya que las reflexiones se conectan con lugares más amplios y prominentes, incluyendo los españoles. La influencia española se puede sentir durante los períodos cristianos que caracterizan las islas maltesas, así como la fuerte influencia italiana. La discusión pretende apoyarse en un corpus de literatura que también es internacional y multidisciplinar, no exclusivamente orientado a los museos. Este es un ámbito en el que autores como Edward Said (1978), Raymond Williams (1958/1990) y Eduardo Galeano (1977) hacen notar su presencia.

Espero defender que hay mucho material para las discusiones sobre política cultural en este libro. Confío en lograr unir todos los hilos en el Epílogo, donde intento ofrecer algunas ideas generales sobre la relación entre cultura, educación y poder.

1. Antonio Gramsci, cultura y poder[7]

Antonio Gramsci es un referente contemporáneo en la teoría social, política y cultural. Es de esperar que ejerza una influencia en el pensamiento político y sociológico, ya que son los ámbitos en los cuales sus herramientas conceptuales han tenido más éxito. No obstante, su influencia se extiende mucho más allá, incorporando temas educativos que incluyen el pensamiento artístico, literario y lingüístico, entre otros. La lingüística, o más precisamente, la filología, constituyó su enfoque (*Indirizzo*) en su amplio programa de *Laurea* en la Universidad de Turín. Fue aclamado una vez por el mayor filólogo de Italia, Matteo Bartoli, como el 'Arcángel' destinado a 'derrotar a los gramáticos', tal era su promesa cuando era estudiante, antes de que sus bien documentadas enfermedades, que lo aquejaban desde su nacimiento, acabaran por afectar sus estudios, lo que lo llevó a abandonar la universidad para dedicarse a la política; sin embargo, las cuestiones lingüísticas continuaron teniendo un papel destacado en su pensamiento. Igualmente, los temas educativos y culturales. Una de sus principales contribuciones a la teoría marxista es su énfasis en la dimensión cultural para el cambio social y político. La educación jugó un papel importante en esta visión cultural del cambio social. Todo estaba ligado al concepto de Hegemonía, en el que la educación era central. Gramsci afirmaba que toda relación de hegemonía es una relación educativa. Para hablar de la educación en el pensamiento de Gramsci, es necesario recorrer toda su obra escrita, ya que la educación comprendía, según la tipología de la UNESCO, el aprendizaje formal, no formal e informal, e incluía la educación inicial y la de adultos (Borg, Buttigieg y Mayo, 2002; Mayo, 2015).

Hegemonía y cultura

Inspirado por Angelo Tasca, mientras militaba en el partido político de masas que era el Partido Socialista Italiano, Antonio Gramsci dio un vuelco a la interpretación mecanicista de la metáfora de Base-superestructura, sostenida por los principales exponentes de la Segunda Internacional (Williams, 1977). Los aspectos culturales eran tan importantes para la transformación revolucionaria como los aspectos

[7] Esta es una versión ligeramente revisada de Mayo, P. (2020), «Gramsci, Poder, Educación y Cultura», Actio Nova, *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 4: 23-45.

económicos. Escribió que el Socialismo implica organización, y con ello se refería no solo a la organización política y económica, sino también, y especialmente, a la organización del conocimiento y de la 'voluntad', mediante la actividad cultural (Gramsci en *Il Grido del Popolo*, reproducido en Clark, 1977: 53).

El mundo de las ideas y la expresión artística puede contribuir a desencadenar cambios políticos y económicos. No eran meros epifenómenos, como muchos solían creer. Las obras artísticas pueden ayudar a contribuir, a través de la exposición a estas y de la educación, a cambiar las relaciones sociales implicadas. De este modo, pueden ayudar a cambiar la naturaleza de la producción económica y del propio Estado, este último siendo una construcción que no es una 'cosa', sino que consiste en gran parte en un conjunto de relaciones sociales.

La hegemonía es, por supuesto, el concepto que está fuertemente asociado con Gramsci, aunque fue utilizado por otros antes o al mismo tiempo (por ejemplo, la *hegemonía* de Lenin) y que se remonta a los antiguos griegos (ἡγεμονία - liderazgo). Hay quienes sostienen que incluso dejó su huella en los debates lingüísticos a los que Gramsci estuvo expuesto (Ives, 2004).

En ningún lugar de la obra de Gramsci, lamentablemente, encontramos un análisis sistemático y exposición del concepto (Borg, Buttigieg y Mayo 2002: 1). Se puede argumentar, no obstante, que la hegemonía hace referencia a una situación, según la comprensión que tiene Gramsci, en la que todos los aspectos de la realidad social están condicionados por o apoyan a una sola clase o grupo (adaptado de Livingstone, 1976: 235). Arraigado en la teoría marxista de la conciencia, el concepto gramsciano de hegemonía trata sobre el ejercicio de influencia y la conquista del consentimiento.

Hay, a primera vista, ambigüedades en los escritos de Gramsci sobre si la hegemonía se refiere únicamente a este aspecto del poder (consentimiento) o si combina este aspecto con los elementos coercitivos también (fuerza + consentimiento). En resumen, a menudo se dice que la hegemonía se refiere a una de las cabezas (consentimiento) o a las dos cabezas gemelas (coacción y consentimiento) del Centauro de Maquiavelo. Personalmente, prefiero la concepción más amplia de hegemonía, es decir, consentimiento + coacción, ya que se ajusta mucho a la noción gramsciana del 'Estado Integral' (véase Thomas, 2011), donde las divisiones heurísticas entre sociedad política y sociedad civil (entendidas como el conjunto de instituciones ideológicas) y la coac-

ción y el consentimiento se integran, a menudo como diferentes facetas del mismo fenómeno (Mayo, 2015). Diferencio entre uno y otro simplemente para explicar las cosas de forma esquemática. En realidad, a menudo están entrelazados.

La diferencia entre consenso y coerción dentro de un único fenómeno es una cuestión de grado, ya que ninguna institución es 100% ideológica y 100% represiva, como escribió Louis Althusser. Las escuelas, sin embargo, pueden ser represivas en términos de castigos contra las personas implicadas —suspensiones, multas, incluso castigos físicos (el tradicional "quien no pega no educa" o el uso reportado de vigilantes de seguridad en los institutos de Estados Unidos)— sin mencionar las represalias contra los profesores en huelga o las palizas a los estudiantes que protestan (campus universitarios construidos y situados de tal manera que permiten el control represivo de los estudiantes que protestan, como en la UAM, en Madrid, construida durante el régimen de Franco).

A pesar de ello, la cultura, tanto como una 'forma total de vida' en los términos de Raymond Williams (Williams, 1958/1990: 239), como expresión y desarrollo artístico y filosófico, todo junto a través de encuentros educativos (a diferentes niveles, incluyendo la escolarización, el aprendizaje formal, no formal e informal), constituye un terreno importante para que se produzca la hegemonía. La educación en sus contextos más amplios es central en el funcionamiento de la hegemonía. La mayor parte de la lucha por la hegemonía ocurre a nivel cultural/educativo. Es una lucha por cimentar o renegociar relaciones de hegemonía, cada una de las cuales, cabe recordar, es una relación pedagógica (Gramsci, 1971, 350). En resumen, hay un elemento 'educativo' en cada relación hegemónica. La regulación moral está contenida en estas acciones, a menudo proporcionadas por el Estado como Educador —el Estado Ético. Como dicen de forma memorable Phil Corrigan y Derek Sayer (1985), 'el Estado afirma y nunca deja de hablar'.

Gramsci como encarnación de esta idea

Gramsci fue la personificación perfecta de esta noción amplia de compromiso cultural, en la que la educación era central en el funcionamiento de la hegemonía. Comprender y contestar la hegemonía se producía en todos los niveles. Fue incansable en su esfuerzo por ayudar a organizar experiencias educativas en el norte industrializado de Italia, implicándose no solo en la educación de competencias y gestión para los trabajadores y con los trabajadores con el fin de beneficiarse de la democracia industrial,

como en el movimiento de los consejos de fábrica (este movimiento estaba concebido como un movimiento educativo para ayudar a los trabajadores a trascender la relación salarial capitalista - Gramsci, 1977), sino también en la organización de una educación más amplia para los trabajadores que implicaba el compromiso cultural. Actuó principalmente en esta parte industrializada de Italia: Turín, la primera capital de Italia, sede de FIAT y de un fuerte proletariado industrial, en gran parte militante (Turín era conocida como el Petrogrado de Italia), una clase animada por la lenta circulación de noticias sobre una revolución proletaria exitosa en Rusia. Muchos miembros del proletariado italiano provenían del sur agrícola e industrialmente subdesarrollado, el *Mezzogiorno*, que servía como una colonia para el norte (incluyendo las islas) en lo que era (y aún es) un estado de colonialismo interno; proporcionaba a la base industrial del norte de Italia gran parte de su *mano de obra*, su fuerza laboral. Cabe decir que el sur también dio al país algunos de sus pensadores más destacados.

Alcance del análisis

Su análisis fue multivariable, y podría decirse que integral. Exploró diferentes áreas, logrando así una visión amplia de diversas formas de producción cultural. Revisaba obras teatrales como crítico de teatro para el periódico socialista *Avanti* (véase Mayo, 2020a), y ocupaba regularmente su asiento en el *Carignano* y en el *Alfieri*, en el centro de Turín. Le fascinaban los mundos de la cultura popular, como la ficción popular y diversas manifestaciones del espíritu creativo del pueblo. Observaba manifestaciones de este último, como los concursos entre equipos de prisión organizados por regiones de Italia, como expresiones del espíritu creativo popular (véase el comentario de Dario Fo en el enlace web Fn.1). Veía en la novela por entregas la base sobre la cual se podía producir una literatura que acabara obteniendo la denominación de 'clásica'. Consideraba que esto marcaba una tradición de escritura popular que, a su parecer, faltaba en Italia en comparación con países como Francia y Rusia (Gramsci, 1977; 1985). Su ejemplo clásico es Dostoievski, quien construyó sobre la novela por entregas. El jazz también capturaba su imaginación por su representación del espíritu creativo popular en Estados Unidos, en contraste con la vida mecanizada bajo el Fordismo (véase Fn.1 enlace web). Es este aspecto de su obra el que probablemente lo llevó a convertirse en una fuente de inspiración importante para movimientos posteriores que resaltaron la importancia política de la cultura en todas sus diferentes manifestaciones, incluida la cultura popular de

masas, un espacio importante para la construcción y la contestación de la hegemonía. Uno de los movimientos que bebió de esta inspiración fue el de los British Cultural Studies (Turner, 1990), que, en auténtico espíritu gramsciano, veía la cultura popular como un ámbito que cualquier persona que aspirara a un cambio hacia una mayor justicia social ignoraría bajo su propio riesgo.

La situación con respecto a la cultura popular se ha vuelto más compleja desde la muerte de Gramsci. Muchas de las cosas que capturaron su imaginación en términos de manifestar el espíritu creativo del pueblo existían fuera de las relaciones capitalistas de producción. Este ya no es casi el caso hoy en día, dado que el capitalismo extiende sus tentáculos por todas partes, tratando cualquier cosa con potencial para romper el *statu quo* actual como un objetivo para la expansión capitalista. Una figura revolucionaria que capte la imaginación popular puede ser fácilmente apropiada para convertirse en el icono comercial del mañana (Simon, 1992). Muchas áreas anteriormente simplemente populares han sido invadidas por intereses corporativos, convirtiéndose en espacios cada vez más contradictorios. El reto de explorar y trabajar a través de esas contradicciones en el ámbito popular, especialmente en la cultura de masas, es grande y complejo. Estas culturas pueden cumplir su propósito revolucionario no solo siendo objeto de crítica ideológica, como proponían algunos exponentes de la Escuela de Frankfurt, sino también como objetos sobre los cuales el análisis sistemático puede servir para convertir su 'sentido común' en 'buen sentido'. La hegemonía, en este sentido, tiene una dimensión reconstructiva.

Búsqueda de nuevas formas

Gramsci estaba siempre muy atento a las corrientes culturales e intelectuales interesantes que podían servir como presagios de lo que había de venir. Las obras de Pirandello eran interesantes porque cuestionaban algunas de las suposiciones predominantes en la moralidad burguesa, igual que, sostendría yo, las obras de otros dramaturgos admirados por Gramsci, como George Bernard Shaw, un socialista fabiano que actuaba junto a Edward Aveling y Eleanor Marx en el 'grupo Dogberry' (Holmes, 2014), que abordaba temas como el juicio individual, la autoridad constituida y cuestiones sociales, estas últimas en sus 'obras desagradables'. Gramsci compartía con los tres (Eleanor Marx aprendió noruego con ese propósito) un interés especial por el teatro de ideas asociado con Henrik Ibsen.

Naturalmente, la búsqueda de Gramsci de una cultura nacional-popular que incorporara los intereses, la visión del mundo y las expresiones de las clases populares en Italia y más allá, principalmente de las clases trabajadoras y campesinas, que él consideraba debían unirse en un bloque histórico (de ahí su elección del nombre *L'Unità* para el órgano del nuevo Partido Comunista), lo llevó a explorar posibilidades para una cultura renovada, contribuyendo a su vez a una nueva *civiltà*. En muchos de sus primeros escritos como activista del partido, hace referencia a una cultura proletaria. No abogaba por una ruptura repentina con el pasado o el presente, sino, por el contrario, por algo que debía evolucionar a partir del fondo de conocimiento acumulado durante siglos. En contraste con lo que proponía el *Proletkult,* compartía la visión de Lenin y Trotsky de que: La 'cultura proletaria' no nace de la nada. No es la creación de quienes se presentan como expertos en cultura proletaria. Se trata de derivarla del fondo de conocimiento que la humanidad ha acumulado a través de la sociedad feudal, la sociedad capitalista y la sociedad burocrática (Lenin, en Entwistle, 1979: 44; Lenin, en Broccoli, 1972: 66). Por tanto, las obras fácilmente clasificadas como 'cultura burguesa' pueden ser apropiadas críticamente —lo mejor que se ha producido puede, en palabras de Raymond Williams, conectarse con una forma de vida completa, como se indica en el capítulo inicial (Williams, [1958 1990], p. 230)—. Leer e interpretar artes, narrativas e ideas en contra del pensamiento convencional y de la sabiduría establecida, así como de la moralidad consolidada por un grupo dominante, es uno de los retos de la educación entre los miembros de la clase trabajadora y de comunidades específicas, un aspecto recurrente tanto en la obra como en los escritos de Antonio Gramsci y más tarde de Raymond Williams. Nos remiten a la consternación que Gramsci describe en relación con la representación de *Liolà* en Turín, donde el dialecto conectaba con 'una forma de vida' de la isla del sur de donde provenía la obra —la representación no tuvo más de dos funciones en Turín, con protestas llevadas a cabo por los Jóvenes Católicos de Turín, aparentemente debido a su oscuridad, pero más probablemente por las posturas anticatólicas atribuidas a Pirandello (Gramsci, 1977: 55)—. Me pregunto si las barreras de clase social impidieron que muchos trabajadores sicilianos en Turín asistieran a la representación de una obra en el dialecto de la isla del sur y que, según Gramsci, evocaría asociaciones con la Magna Grecia en relación con su territorio ancestral (Gramsci, 1977: 342; Gramsci, 1985: 79, 80).

La curiosidad epistemológica de Gramsci fue estimulada por la aparición de movimientos como el movimiento futurista y su intento

de sacudir al país de la pasividad intelectual. Muchos literatos y artistas que participaban o coqueteaban con el movimiento, rondando lugares icónicos como el café *Le Giubbe Rosse* (el café de las chaquetas rojas) en Florencia, incluso abrazaron la guerra como una forma de despertar a la sociedad de su percepción de estupor intelectual; sin embargo, el problema principal fue que la Primera Guerra Mundial tomó un rumbo mucho más allá de los sueños más disparatados de aquellos que le dieron la bienvenida (como Papini y su 'amiamo la guerra' —Amamos la guerra—); Papini después se retractó (Gramsci, 1985).

El movimiento, sin embargo, generó cierta excitación entre quienes buscaban señales de cambio cultural. Pretendía superar los residuos culturales burgueses del *fin de siècle* (Forgacs y Nowell Smith, en Gramsci, 1985: 18-19). Conectaba el modernismo artístico con el industrialismo. Según Gramsci, miembros de la clase trabajadora leían las reseñas culturales del movimiento, ya que los futuristas "entendían clara y enérgicamente que nuestra época, la época de la gran industria, de la gran ciudad proletaria y de una vida intensa y tumultuosa, necesitaba nuevas formas de arte, filosofía, comportamiento y lenguaje" (Gramsci, 1985: 51). La frase 'vida intensa y tumultuosa' evoca la obsesión de los futuristas por la velocidad. Mark C. Taylor declara que "el culto a la velocidad es un fenómeno moderno" y cita a Filippo Marinetti, autor del *Manifiesto Futurista*, quien afirmó: "Decimos que la magnificencia del mundo ha sido enriquecida por la belleza de la velocidad" (citado en Taylor, 2014: 36).

Marinetti incluso fue invitado por el Instituto de Cultura Proletaria para discutir una exposición del movimiento con los trabajadores (Forgacs y Nowell Smith en Gramsci, 1985: 18), como parte de la oferta educativa para los trabajadores. Todo formaba parte de la búsqueda de nuevas formas de cultura que inauguraran una nueva sensibilidad. La relación entre arte e industria generó un interés que, no obstante, se fue diluyendo para Gramsci y otros, ya que los indicios mostraban una atracción hacia la causa fascista. Obras en esta línea, que subordinaban la naturaleza a la tecnología, especialmente en el arte, como ejemplifica el personaje ficticio del escultor alemán Loerke en *Women in Love* de D.H. Lawrence, reflejado también por el escultor maltés Antonio Sciortino, confirmaban la visión final de Gramsci sobre el movimiento, una visión compartida por muchos.

Un área importante que merece mención aquí, en una discusión sobre nuevas formas, se refiere a la lectura, y por tanto a la enseñanza de la historia a contracorriente, que a menudo satiriza episodios como el *Risorgimento*, presentado por *Gramsci en los Quaderni* (Gramsci, 1975) y en el ensayo so-

bre la Cuestión Meridional, *Alcuni temi sulla Questione Meridionale* (Algunos temas sobre la Cuestión Meridional). El *Risorgimento* se presenta como un ejemplo de una oportunidad perdida ('rivoluzione mancata', como dicen los italianos: revolución incompleta) para una revolución nacional-popular, siendo, en su lugar, una forma de 'revolución pasiva', poco enraizada en el apoyo y la conciencia popular, especialmente en las zonas del sur y las islas. También se presenta, según Gramsci y otros, como el inicio de una colonización del norte sobre esos territorios y la consolidación de un bloque agrario en el sur (Gramsci, 1995), sumiso al capital del norte. Leer la historia a contracorriente y desde la perspectiva de las clases populares es un tema recurrente que ha sido abordado por muchos inspirados por Gramsci. Esto abre el camino hacia una 'historia desde abajo' que se alinea perfectamente con algunos esfuerzos inspirados por Gramsci en la apropiación crítica de formas culturales establecidas y la extracción del 'buen sentido', el potencial creativo revolucionario que puede emerger del 'sentido común' y de la cultura popular incrustada en el tejido de la vida cotidiana.

Trabajadores/educadores culturales

Los trabajadores/educadores culturales que operan en todo el ámbito del trabajo cultural son personas comprometidas con la actividad intelectual. Los intelectuales, según Gramsci, no se definen por alguna característica inherente, sino por el papel que desempeñan en la difusión de una visión particular del mundo. El intelectual ayuda a propagar visiones que se alinean con un mundo aún por nacer, pero que tiene sus raíces y gérmenes en el presente; prefigura un mundo futuro. Este es el tipo de visión que promoverían aquellos que operan en ambientes de clase trabajadora campesina e industrial, como los consejos de fábrica o los sindicatos o partidos concretos con un compromiso ético y firme con un futuro socialista. Son intelectuales orgánicos de la clase trabajadora. En el caso de movimientos que luchan contra diversas formas de opresión y por un futuro más orientado a la justicia social, también se puede hablar de intelectuales orgánicos, como por ejemplo feministas o activistas gais y lesbianas. También existen aquellos que son orgánicos a los grupos dominantes en la sociedad, como el sector corporativo. Las personas que ayudan a inculcar mentalidades, ya sean gerentes de fábricas o empresas, supervisores, responsables de marketing o personal de relaciones públicas, encajan en esta categoría. El trabajo intelectual puede llevarse a cabo a diferentes niveles. Contamos con intelectuales públicos (Giroux, 2018) que cimentan o cuestionan el statu quo (periodistas o comentaristas de

televisión y radio, artistas reconocidos, actores, poetas o dramaturgos) e intelectuales subalternos que hacen lo mismo (por ejemplo, sacerdotes, maestros, policías, educadores de adultos, animadores culturales, trabajadores comunitarios o activistas de movimientos sociales y delegados sindicales, entre otros).También hay intelectuales tradicionales que parecen estar desprovistos de cualquier arraigo social. En algún momento fueron directamente orgánicos a una clase o grupo social, pero ahora son un residuo de un período anterior. Pueden parecer neutrales, pero con su postura 'quietista', pueden estar apoyando el statu quo. Al mismo tiempo, pueden ser cooptados o asimilados para actuar como intelectuales orgánicos para la clase o movimiento dominante o subalterno. Así, Gramsci nos proporciona una manera interesante de ver a cualquier persona que, en mayor o menor medida, está involucrada en promover una visión del mundo o desafiar una predominante. La contestación o consolidación cultural se puede analizar a lo largo del continuo de los intelectuales orgánicos, es decir, el continuo entre la consolidación hegemónica y la posición respecto a los grupos hegemónicos, y la contestación hegemónica (incluyendo la posición respecto a los grupos subalternos).

Dado que nunca se puede estar completamente fuera de la estructura hegemónica, incluso cuando se la desafía, a menudo estando 'dentro y en contra', las situaciones a lo largo de este continuo pueden ser bastante complejas. Esto se complica aún más porque la clase social no es la única variable en la relación entre opresor y oprimido, y se cruza con otras, lo que a menudo implica que una persona sea miembro de un grupo oprimido en un contexto y opresor en otro, un rasgo importante que suele aparecer en personajes complejos en obras de teatro y novelas.

He ampliado la aplicación del término 'Intelectual Orgánico', así como la de educador, para conectar con una variedad más amplia de luchas. Gramsci, por su parte, discutía este concepto en el contexto de la lucha de clases y del Partido (el PC de Italia, posteriormente PCI) como Príncipe Moderno (haciendo eco de *El Príncipe de Maquiavelo*), con la tarea de unificar las luchas de los trabajadores industriales y los campesinos.

Educación más específicamente

El dominio cultural en el que se manifiestan estas ambivalencias incluye la educación y los educadores, importantes intelectuales según el significado del término en Gramsci, que abarca un amplio espectro de trabajadores culturales y, por tanto, de educadores: maestros de escuela, educadores de adultos, educadores de calle como los (*Maestri di strada*)

de la Italia natal de Gramsci en la actualidad, educadores de movimientos sociales que coordinan jornadas de enseñanza y campañas de sensibilización, cantantes/compositores (*cantautori*), músicos, actores de teatro comunitario, periodistas, blogueros, artistas (incluidos artistas populares y comunitarios) y otros. El ámbito del trabajo cultural es inmenso, y gran parte de este trabajo tiene un componente de enseñanza/aprendizaje. Con la educación como elemento central en su concepto de Hegemonía, Gramsci escribió con frecuencia sobre ella, desde sus primeros textos en los que buscaba una nueva escuela que preparara a los adultos del futuro para la vida en un estado constituido por consejos de trabajadores (un artículo en *L'Ordine Nuovo*, 1919, en Gramsci, 1985: 39-40), hasta varias cartas y escritos relativos a los círculos culturales. Puede mencionarse la creación de un Instituto de Cultura Proletaria y una escuela por correspondencia para el recién fundado PCd'I (estos duraron poco, al igual que muchos de sus proyectos educativos). Su búsqueda constante de oportunidades educativas continuó incluso durante su encarcelamiento. Fueron notables los esfuerzos que realizó junto a Amadeo Bordiga y otros detenidos por la policía fascista para fundar una Escuela de Prisión de la isla de Ústica, cerca de Palermo, mientras esperaban el juicio.

La escuela estaba bien organizada en términos de niveles de aprendizaje, donde las personas confinadas se enseñaban entre sí, algunas a través de su propia experiencia y otras gracias a su preparación previa sobre el tema. Este es un enfoque clásico también adoptado en los círculos de educación obrera, sobre los cuales Gramsci había escrito mucho tiempo antes, elogiando a los trabajadores por asistir a clases después de una jornada laboral, no por un beneficio personal, sino colectivo, fruto de una fuerte conciencia de clase (Gramsci, 1967: 290). Todo esto servía para demostrar que la clase trabajadora y cualquier grupo subalterno, de hecho, pueden organizar sus propias experiencias educativas, sin depender siempre del sistema estatal burgués. El logro de este proyecto de Escuela-prisión, sobre el cual Gramsci escribe con entusiasmo en cartas a Piero Sraffa (Gramsci, 1996: 27-28) y a su cuñada Tatiana Schucht (Gramsci, 1996: 10), fue que llevó la educación organizada a la misma isla, un punto bien reconocido por los ancianos entrevistados en un documental. La escuela fue atendida por detenidos políticos, delincuentes comunes y habitantes locales. Experiencias como esta constituían algunas de las *altre vie* (otras vías) por las que puede ofrecerse educación, incluyendo el intercambio cultural y la transmisión. Personas como Gramsci eran a la vez educadores y aprendices en estos contextos. Se matriculó en clases de lengua, así como en economía e historia.

La escuela obligatoria (*Scuola dell'obbligo*) se convirtió en el foco de su análisis mientras estaba en prisión. Este era el momento en que la educación primaria y secundaria aparecían de manera destacada en el *Concordato*, en el que la Iglesia tenía mucho espacio para la instrucción religiosa en las escuelas públicas, cuyos alumnos en su mayoría no llegarían a la universidad, donde la docencia estaría a cargo, en gran parte, de profesores laicos. También estaba la reforma Gentile, que amenazaba con una especie de división entre la educación académica y lo que los italianos llaman 'escuela profesional', entendida como formación vocacional. Gramsci consideraba esta vocacionalización temprana como perjudicial para la clase trabajadora o campesina, cuyos hijos probablemente la mayoría en esta vía vocacional verían hipotecado su futuro. Así, no aprenderían los fundamentos del estudio riguroso ni entrarían en contacto con un amplio espectro de conocimientos que, como consecuencia, permanecerían en manos de los privilegiados. Exaltó las virtudes de la antigua escuela clásica, ya que proporcionaba las habilidades y actitudes necesarias para que las personas se convirtieran en miembros de una clase dirigente —*classe dirigente*— en lugar de una clase instrumental *classe strumentale* (una clase subalterna). Su elogio de la escuela clásica puede entenderse, como argumenta Mario Alighiero Manacorda, como un epitafio para una escuela que existió pero que ya no puede serlo, ya que la sociedad a la que servía ha cambiado (Manacorda, en Gramsci, 1972: xxix). Su mención de los méritos de aprender griego y latín, y del esfuerzo por dar vida a sus cuerpos muertos, pretende indicar la importancia de descubrir asignaturas más relevantes que proporcionen al alumnado el mismo rigor. Insiste, sin lugar a duda, en las notas destacadas de los Quaderni IV y XII (Gramsci, 1975), que las dos lenguas clásicas de la antigüedad deben ser reemplazadas y que lo serán. Gramsci no veía en la cultura clásica, la antigua cultura grecorromana, la inspiración para una sociedad futura, contrariamente a la visión para Italia promovida por la propaganda fascista y por Mussolini en sus discursos encendidos desde el Palazzo Venezia: el vínculo entre la Italia de aquel tiempo y el Imperio Romano (Fonzo, 2019). La enseñanza obligatoria generalizada del latín y del griego habría acentuado esta visión. Este punto se pierde, lamentablemente, para aquellos, como Entwistle (1979), que argumentan que Gramsci defendía una educación conservadora para una política radical. Gramsci abogaba por una 'Escuela Unitaria' a tiempo completo que impusiera disciplina intelectual en la primera fase (una forma de Taylorización del estudio - Broccoli, 1972) para inculcar hábitos de compostura y rigor en una clase

en la que los alumnos 'deben correr mientras los demás caminan', como diría Julius Nyerere. Este mantra encajaría maravillosamente con los esfuerzos de Don Lorenzo Milani con 'los Giannis suspendidos' (*I Gianni bocciati*) en la Escuela de Barbiana. El período de formación disciplinada inicial propuesto por Gramsci se transformaría después en una escuela activa donde se produjera discusión y compromiso, pero no en el vacío. Por el contrario, se producirían a partir de una formación sólida, muy lejos de lo que Gramsci consideraba los excesos de la escuela progresista/romántica, que proporcionaba 'educatividad' y no educación. Uno de los retos serios para esta Escuela Unitaria sería el papel de la cultura popular en el currículo, de forma explícita e implícita, y/o fuera del currículo.

Conclusión: retos para la educación y la cultura en la época de Gramsci y más allá

Gramsci estaba rodeado de diversos instrumentos de educación y cultura popular, como la radio, los cómics o el fútbol, que ofrecían oportunidades contradictorias y actuaban como instituciones clave de la hegemonía. Estos instrumentos ayudaban a consolidar lo que Foucault llamaría 'regímenes de verdad' y condicionaban la psique nacional a través de un discurso populista, tan evidente en la época de Gramsci como lo es hoy con nuestras nuevas formas de información y tecnología mediada digitalmente. El régimen fascista que lo encarceló con el objetivo de matarlo 'científicamente', como señaló acertadamente Enrico Berlinguer en un debate televisado, hizo un uso completo de los primeros instrumentos de hegemonía para difundir su narrativa y el sentido de 'comunidad imaginada'. Gramsci escribió copiosamente sobre diferentes culturas, y resulta sorprendente la gran cantidad de terreno que logró cubrir a pesar de las restricciones a las que estaba sometido. Es interesante cómo aprovechaba fuentes como *La Civiltà Cattolica*, dirigida por los jesuitas, para descubrir lo que se escondía 'entre líneas', por usar un cliché ya gastado. No obstante, quedaba mucho por explorar para cualquiera dispuesto a recoger el testigo tras la liberación de Gramsci, momento en que fue trasladado a la clínica de Roma donde exhaló su último suspiro.

Más tarde, Raymond Williams, con su análisis de las comunicaciones y otras formas contemporáneas de cultura, en su búsqueda de una 'cultura común', Stuart Hall y el Grupo de Medios de Glasgow se encuentran entre quienes parecen haber asumido el legado de Gramsci, como también lo han hecho numerosos analistas culturales y activistas en diferentes partes del mundo hoy en día. Henry Giroux (2018), por

ejemplo, sigue el enfoque de Gramsci para examinar el vasto terreno de la actividad cultural e investigar diferentes formas de 'pedagogía pública', donde la gama de educadores incluye una gran variedad de trabajadores culturales, como guionistas de cine (el cine fue considerado por Gramsci como un posible rival del teatro), cantantes de blues, arquitectos, gestores publicitarios, periodistas y líderes nacionales. Pocos han hecho más que Giroux para introducir los Estudios Culturales en la educación. Los Estudios Culturales están muy inspirados por Gramsci, por razones que ahora ya son obvias, y Giroux ha escrito extensamente sobre él. Los esfuerzos de Giroux por llevar los estudios culturales a la educación y la educación a los estudios culturales (siempre hay una relación pedagógica en cualquier relación hegemónica) son significativos para el área de la pedagogía crítica, de la cual él es un exponente principal; él y Roger I. Simon acuñaron este término en una reunión de la AERA en 1978. Esta área tiene estrechas afinidades con los estudios culturales en su preocupación por examinar diferentes conexiones entre la educación y el poder y el papel de la cultura popular en la configuración de las subjetividades cambiantes de estudiantes y profesores. Los esfuerzos de Giroux en este ámbito son importantes, teniendo en cuenta que Stuart Hall, influido por Gramsci y figura clave de los Estudios Culturales, destacó el escaso compromiso de esta área con la educación [en aquel momento].

La historia, como área de investigación, hizo sentir su presencia en el trabajo del Centro de Birmingham para Estudios Culturales Contemporáneos, liderado por Stuart Hall, aunque ahora desaparecido. También lo hizo todo un espectro de la cultura popular, el tipo de análisis que ha adquirido importancia en el reciente bastión en Inglaterra, aunque ahora muy endeudado de los estudios culturales y de medios, que es Goldsmiths en Londres. Leer la historia a contrapelo también estuvo en el corazón del trabajo del Grupo de Estudios Subalternos en India (2009), con su revelación de aportaciones de Gramsci y Gandhi, entre otros, en el análisis de lo que Guha *et al.* denominan: dominación sin hegemonía (2014). Guha se refiere a la India tras la transición a la independencia - el movimiento independentista obtuvo el apoyo popular en su lucha por poner fin al dominio británico, pero después marcó el periodo posindependencia con una ruptura con las clases populares, por no hablar de las castas bajas. Se convirtió en un caso de lo que Mohandas Gandhi llamó 'dominio inglés sin ingleses' (Kapoor, 2003: 77).

Los desafíos continúan aumentando y se extienden mucho más allá de las áreas que eran prominentes alrededor de 1937, el año de la muerte

de Gramsci. Uno de los grandes retos es el de la migración (Agustín y Jørgensen, 2016) y el inicio de la inter-etnicidad en la mayor parte de Italia y otros países. Esto difícilmente era el caso en la época de Gramsci, cuando los dos bloques del Norte y el Sur eran el industrial y el agrario. Él escribía sobre el deseo de un nuevo bloque histórico, más que una alianza, ya que se trataba de algo más profundo (Mayo, 2016). Era el bloque entre trabajadores industriales y campesinos, bloques de clase social que ahora deben interseccionar con diferentes etnias y tradiciones culturales: tradiciones de conocimiento, de expresión artística y de sabiduría. Gramsci preparó parte de estos análisis en sus escritos, abordando un contexto más global y centrando su atención, entre otras cosas, en las aportaciones árabes e islámicas a la "civilización occidental" (Boothman, 2007). Estas cuestiones, hoy día, preocupan no solo a las zonas vecinas del Mediterráneo, sino también a su tierra natal. Golpean cerca de casa.

Úrsula Apitzsch (2016: 24), reconocida socióloga alemana y estudiosa gramsciana que ha escrito extensamente sobre la Migración, señala los comentarios de Gramsci sobre la visión culturalista de la migración, especialmente en referencia a la novela de Francesco Perri *Gli Emigranti* (Los emigrantes). La crítica de Gramsci a uno de los que considera entre los descendientes de Franà (Gramsci, 1975, Q. 23 Nota 9: 2198-2202) es que presta más atención al lugar de asentamiento en relación con la migración a tierras extranjeras y prácticamente ninguna al contexto de origen complejo y diferenciado (Forgacs y Nowell Smith, en Gramsci, 1985: 304). En la novela, los campesinos de un pueblo ficticio, *Pandure*, ocupan tierras a causa de las leyes de Joaquín Murat, pero son desalojados por los *carabinieri*. También se menciona la 'ideología' americana, ya que los campesinos más jóvenes emigran al El Dorado de los EE. UU. Las condiciones en el contexto de origen que impulsaron a las personas a marcharse en busca de nuevas oportunidades es una *problématique* que escritores como Perri ignoran. Gramsci afirma que Perri ignora, y por tanto no ofrece una cronología de eventos, tiene un conocimiento superficial de la vida campesina calabresa y, por tanto, cae en la homogeneización de personas y grupos, perpetuando estereotipos en el proceso (Gramsci, 1975, 2201 Q. 23 Nota 9; Gramsci, 1977: 178; Gramsci, 1985: 305). Esto conecta con la invectiva de Gramsci contra determinados conceptos erróneos en el Norte respecto a los habitantes del Sur y la incomprensión de la cuestión del subdesarrollo industrial y regional del Sur como un caso de colonialismo interno del Norte sobre el Sur. Se reclama un

análisis histórico matizado de los contextos de origen de los migrantes en obras literarias y otras formas de arte que abordan la migración. Esto también pone de relieve cuestiones económicas, ya que uno de los méritos de Gramsci es que sus análisis combinan aspectos culturales y económicos, especialmente en el Cuaderno 22, que trata sobre el Americanismo y el Fordismo. Lo económico interactúa con lo cultural y viceversa. Aunque Gramsci rechazaba el reduccionismo económico, lo consideraba aún un aspecto clave de la vida que no puede ignorarse sin riesgo. Una ocultación cronológica histórica, característica según Gramsci de la novela de Francesco Perri, ocultaría el papel de los factores económicos que influyen en las culturas, las culturas cambiantes, de los inmigrantes, tanto en su región o país de origen como en el territorio receptor. Como señala Hall, la cultura interactúa con otras variables. Aunque debe evitarse una visión sobredeterminista de la economía, esta sigue siendo un factor importante a tener en cuenta.

Las obras contemporáneas sobre la emigración están aumentando en todo el mundo, incluido el sur de Europa, dada la migración masiva a través de la ruta del Mediterráneo central hacia Italia y otros lugares. Trabajos como *Bilal*, del periodista Fabrizio Gatti (2007), quien se unió a los migrantes, de manera encubierta (como migrante) en su punto de partida en África, y los acompañó en la ruta a través del Sáhara hacia el norte de África y luego a través del Mediterráneo hasta Sicilia, ayudan a iluminar la larga trayectoria implicada. Este tipo de análisis se hace cada vez más urgente, ya que la migración es un tema que también sigue presente en obras teatrales. Un ejemplo reciente es la obra *What Shadows*, representada en Inglaterra y Escocia, que vi puesta en escena en el Park Theatre de Londres hace unos años, y que se centra en las consecuencias del discurso de Enoch Powell sobre la inmigración en el Parlamento en 1968 (Hannan, 2016). La obra, en la que Ian McDiarmid interpreta a Powell, se centra en la situación de la vida migrante en el país de destino, especialmente para los migrantes de segunda generación. Un análisis gramsciano sugeriría una indicación de las condiciones en las antiguas colonias, analizadas de una manera matizada. Indicaría las condiciones generales y diversas que condujeron a la situación sobre la cual el diputado de Wolverhampton y experto en clásicos provocó tal furor.

Además de las respuestas literarias al fenómeno de la migración, también hay un reto que nos lleva de nuevo a la educación, un tema que se discutió en detalle desde el principio. Gramsci habla de las ideas que circulaban en su tiempo (por Giovanni Crocioni

en *Problemi fondamentali del Folclore [*Problemas fundamentales del folklore], con el apoyo de Ciampini), sobre la inclusión, en los programas de formación del profesorado, de conocimientos sobre las diferentes culturas de toda la península. Gramsci está preocupado por el hecho de que los futuros maestros corren el riesgo de estar expuestos a nociones fijas sobre las personas provenientes de diferentes regiones, con un discurso esencialista y folclórico, derivando el mensaje de que estas culturas son algo extraño (*bizzarria*) que debe superarse (la implicación es que la formación del profesorado puede ayudar a 'destruir' estas culturas) (véase Apitzsch, 2016: 26; original en Gramsci, 1975: 2314 Q.27 Nota 1). Mi interpretación es que, al contrario, Gramsci espera una exposición que haga justicia a estas culturas en toda su complejidad, culturas que serían presentadas como orgánicas y dinámicas. Añade, en clave gramsciana, que sería una exposición que ayudaría a los futuros maestros a ver el 'sentido común' en cada una de las culturas para apreciar mejor los elementos que compondrían lo 'nacional-popular'.

¿Cuáles son las implicaciones de la situación migratoria para el concepto de "nacional-popular" preferido de Antonio Gramsci? ¿Cómo resuena esto con su pensamiento y sus escritos sobre pueblo, nación y cultura? Además, los avances en tecnología de la información y del capital, y la intensificación de la globalización, ¿tienen implicaciones para las conceptualizaciones contemporáneas de la relación entre lo político y lo civil en el contexto del estado integrado o, debería decir, del estado supranacional integrado? ¿Cómo se reflejan estas preocupaciones en obras artísticas situadas en contextos específicos, como novelas y obras teatrales que, como espero haber demostrado, figuran prominentemente en los escritos culturales de Gramsci? Juegan un papel importante en el escenario global sobre el nexo conocimiento-poder que se encuentra en el corazón de su concepto de hegemonía, que, como se ha indicado una y otra vez, puede transformarse, para un mundo más orientado a la justicia social, a través de la praxis, incluyendo la praxis cultural, en sus intersecciones. La praxis cultural, a diferencia de la mera práctica, es el tema recurrente en todo esto.

II. Don Lorenzo Milani y las Escuelas de San Donato y Barbiana[8]

Este capítulo[9] ofrece una exposición crítica y un análisis del trabajo de un reconocido educador italiano, Lorenzo Milani, y de las ideas que surgieron de sus experiencias en dos localidades toscanas. Su obra es muy conocida en Italia y en muchas partes del sur de Europa. A pesar de las traducciones de sus obras al inglés y al español a principios de los años 70, y de su uso en clases de sociología de la educación en el Reino Unido[10] parece haber tenido un impacto muy limitado en el campo de la educación crítica, dominado por la Angloamérica del Norte. El capítulo revisita sus ideas con la esperanza de demostrar su relevancia contemporánea y las orientaciones que ofrecen para una pedagogía comprometida y sociológicamente consciente.

Se puede argumentar que existen figuras de diversas partes del mundo que pueden ser consideradas ejemplos en el campo de la educación crítica. Escribiendo sobre la pedagogía crítica aunque aplicable a una educación crítica orientada a la justicia social en general, Henry Giroux afirma que la "educación [crítica] es fundamental para la democracia, y que ninguna sociedad democrática puede sobrevivir sin una cultura formativa modelada por prácticas pedagógicas capaces de crear las condiciones necesarias para producir ciudadanos críticos, autorreflexivos, informados y dispuestos a emitir juicios morales y actuar de manera socialmente responsable" (Giroux, 2011: 3). Lorenzo Milani, un educador, escritor y sacerdote de la Toscana, es uno de los

[8] Este capítulo fue publicado originalmente, con ligeras modificaciones, como Mayo, P. (2015) 'Italian Signposts for a Sociologically and Critically Engaged Pedagogy. Lorenzo Milani (1923-1967) and the Schools of San Donato and Barbiana Revisited'. En *British Journal of Sociology of Education*, Volumen 36, págs. 853-870, © Taylor & Francis. doi.org/10.1080/01425692.2013.848781.

[9] Estoy en deuda con la profesora Mary Darmanin y el profesor Michael Young; con la primera, por haberme introducido al trabajo posterior de Young y de Young y Muller sobre el currículo mientras compartíamos seminarios del PGCE en Sociología de la Educación, y con el segundo, por haberme facilitado algunos de sus artículos de investigación más recientes y por haber debatido conmigo cuestiones epistemológicas del currículo tanto por vía electrónica como en una reunión en Londres.

[10] Estoy en deuda con mi buen amigo, el profesor Roger Dale, por esta información. Sobre este tema, véase Dale (2014).

educadores críticos más aclamados de Italia. Sus escritos y enseñanzas merecen ser revisitados en la búsqueda de orientaciones para una educación informada sociológicamente y comprometida críticamente.

Algunos de los escritos de Lorenzo Milani y de otros fuertemente asociados con él, como *Carta a una maestra* (en adelante *Lettera*), han sido traducidos y publicados en inglés. Sin embargo, Milani ha recibido poca atención en el mundo de habla inglesa, salvo por un curso de Sociología de la Educación de la Open University (Reino Unido), 'Schooling and Society' (E 202), que se inició en 1974 y ponía en primer plano *Lettera.* Este capítulo destacará algunas de las principales características del enfoque crítico de Milani hacia la educación, comenzando con una introducción biográfica.

Introducción biográfica: Lorenzo Milani (1923-1967)

Lorenzo Milani era originario de la Toscana y nació en una familia muy privilegiada de Florencia. Su padre era profesor universitario, su abuelo, un arqueólogo reconocido, y su bisabuelo, un filólogo de renombre internacional. Los padres de Milani eran ateos. Aun así, se casaron por la Iglesia Católica por conveniencia, ya que eran judíos y temían la persecución fascista: Milani vivió momentos incómodos, como cuando, mientras estudiaba arte, una mujer le recriminó por comer pan blanco en una calle habitada por gente pobre, o cuando, todavía en la escuela, pedía al chófer de la familia que lo dejara lejos del centro para que sus compañeros de clase no lo vieran recibiendo ese trato especial (Fallaci, 1993: 13, 14). Milani desafió a su familia al entrar en una academia de arte en lugar de ir a la universidad, que se asumía como su destino natural. Sin embargo, su entorno familiar le dio la confianza para hablar con libertad. Probablemente fue a través de la pintura como se acercó a la fe católica. Eventualmente decidió recibir la confirmación, y años más tarde ingresó al seminario, donde fue ordenado sacerdote en 1947. Su solidaridad con los oprimidos se vio reforzada por la lectura de los Evangelios. Después de una breve estancia en Montespertoli, fue enviado a San Donato di Calenzano, una comunidad principalmente obrera y campesina, donde dirigió una "escuela popular" nocturna para adultos, en la que insistió en que no hubiera ningún símbolo religioso, con el fin de atraer a personas de diferentes ideologías políticas (Simeone, 1996: 99). Milani consideraba la conversión como un acto de gracia y no como algo que se pudiera enseñar (Ibíd.). Sus clases abordaban una gran variedad de temas, mu-

chos de ellos relacionados con la política de clases y la opresión. Los invitados eran cuestionados por los participantes del curso, a quienes se animaba a preparar el tema con antelación.

Esta actitud y su enfoque poco ortodoxo de la religión y del trabajo pastoral resultaron demasiado para las figuras influyentes de la comunidad de San Donato y para algunos miembros del clero. Fue 'exiliado' a una localidad oscura, Sant'Andrea a Barbiana, un destino que él aceptó como parte del 'gran plan' de Dios (Milani, 2011). Barbiana carecía de infraestructuras básicas; la única carretera que llegaba a la pequeña población terminaba a un kilómetro de distancia. Allí Milani desarrolló su proyecto educativo más conocido: una escuela a tiempo completo para los "fracasados" del sistema escolar público, donde implementó una pedagogía radical y alternativa. También escribió su polémica obra *Esperienze Pastorali* (Experiencias Pastorales), que causó un gran revuelo en los círculos católicos y fue retirada de las librerías por orden de las altas esferas de la jerarquía eclesiástica. Además, Milani coescribió, junto a sus alumnos, una serie de cartas, entre ellas la famosa *Lettera* y las cartas en defensa del derecho a la objeción de conciencia al servicio militar (Milani, 1991). Sufrió una enfermedad de Hodgkin y murió a los 44 años.

¡El 68 y todo lo demás!

Lettera, escrita como reacción al hecho de que a dos estudiantes de Barbiana se les negó el acceso a una escuela de preparación para profesores (Gesualdi, S, 2007: VII, VII), tuvo cierta influencia en los movimientos del 68 en Italia. El icónico intelectual italiano Pier Paolo Pasolini la describió como un "viento de vitalidad", un libro que provoca la risa y luego hace aflorar las lágrimas… El tema específico de *Lettera* a una *Professoressa* es la escuela, pero, en realidad, [el libro] trata sobre la sociedad italiana, sobre la vida italiana actual. El libro funcionó como una especie de 'manifiesto' en la lucha por la reforma del sistema educativo italiano. Milani ejerció una gran influencia en aquellos que optaron por la objeción de conciencia al servicio militar. Sus trabajos fueron comparados con los de Freire (véase Mayo, 2007). Parece plausible que tanto Milani como los exponentes de algunas ramas de la educación crítica se inspiraran en la crítica a las instituciones burguesas que emergió de Francia. Es bien sabido que Milani estaba *au courant* de la literatura francesa, de la cual se nutrían algunos educadores críticos.

Cristianismo radical

Con Freire, la pedagogía de Milani se inspira en el cristianismo. En el caso de Freire, se puede afirmar con seguridad que dos corrientes caracterizan su obra: el cristianismo y el marxismo, lo cual es típico de su contexto latinoamericano y de la Teología de la Liberación. Las principales fuentes subyacentes de Milani son los Evangelios. Aunque se leían obras de Gramsci en la escuela (véase Borg y Mayo, 2007: 115), no hay pruebas de que el pensamiento marxista fuera una fuente subyacente importante. La actitud de Milani hacia el socialismo era ambivalente. Criticó al Partido Comunista Italiano (PCI) y a la Iglesia Católica por competir entre ellos y, en consecuencia, decepcionar a la juventud de clase obrera en diversas localidades italianas con las que estaba familiarizado. A su parecer, ponían más énfasis en el entretenimiento, como los bailes de carnaval (Milani, 2004), que, en la educación, con el objetivo de aumentar la militancia en el caso del PCI o ganar almas en el caso de la Iglesia.

Milani no tenía problemas con el socialismo como ideología, a pesar de alguna referencia ocasional a los excesos del 'socialismo realmente existente'. De hecho, consta que Milani dijo que la democracia y el socialismo son los sistemas políticos más nobles que la humanidad ha tenido (Milani, 1988a: 25). Consideraba el socialismo "el más alto intento de la humanidad por dar, ya en esta tierra, justicia e igualdad a los pobres." (Ibíd: 26). En *Lettera*, Milani y sus alumnos expresan una actitud casi cínica hacia los partidos en Italia. No diferencian entre los partidos dominantes en la vida política italiana (los partidos políticos de 'licenciados'), que permiten a los representantes de las clases sociales dominantes legislar en nombre de los pobres. "Pero tenemos que entrar en el Parlamento. Los blancos nunca aprobarán las leyes que necesitan los negros." (Borg *et al.*, 2009: 107). La inferencia es que incluso aquellos partidos que supuestamente representaban los intereses de la clase obrera, los partidos socialistas y comunistas, estaban dominados por las clases privilegiadas. Los autores también afirman que las personas de clase obrera y campesina, que lograban superar el sistema educativo formal, a pesar de las dificultades, y entrar en el parlamento, a menudo se 'aburguesaban' en el proceso. En palabras de Edoardo Martinelli, uno de los ocho autores de *Lettera,* Milani no soñaba con la 'liberación' de las personas del trabajo agrícola, sino con un campesino liberado y satisfecho de vivir una vida sobria (Martinelli, en Borg y Mayo, 2007: 113). El enfoque aquí se centra en ayudar a elevar el

nivel político y cultural colectivo de una clase, en lugar de fomentar una 'movilidad social ascendente' individual que no acabaría con la relación de explotación en sí.

Diferencia de género y étnica

Parece que el tipo de educación crítica promovida en Barbiana estaba principalmente orientada hacia los hombres, aunque también participaron mujeres en la preparación del texto (Gesualdi, S, 2007, X). El objetivo imaginario de la crítica es una maestra (véase Galea, 2010). Originalmente, se concibió como una carta de protesta dirigida a esta maestra, que había denegado el acceso de dos estudiantes de Barbiana a la escuela magisterial (una institución de formación del profesorado). Lorenzo también habló, aunque en un tono moralizante, sobre la dignidad de las mujeres en una sociedad atrapada por la ideología de la cultura de consumo. Cabe reconocer sus esfuerzos por convencer a los padres de la región de que enviaran a sus hijas a la escuela de Barbiana. Estos esfuerzos se vieron frustrados debido a la mentalidad que prevalecía en los contextos donde trabajaba Milani. También existía el temor por los peligros en la zona de la carretera que conducía a Barbiana, el tipo de peligros que, según los autores de *Lettera*, habrían asustado a los propios profesores del sistema escolar público que los habían suspendido.

> *No vino ninguna chica del pueblo. Quizás porque el camino era duro. Quizás sea la mentalidad de los padres. Pensaban que una mujer puede vivir su vida con un cerebro de gallina. A los hombres no se les pide que sean inteligentes. (Borg et al., 2009: 39)*

No obstante, encontramos ilustraciones que indican que las chicas asistían a esta escuela (Milani, 2004: 74-76), aunque en minoría; probablemente eran del mismo caserío y no del pueblo. Aparecen en ilustraciones, como por ejemplo una lección de geografía al aire libre. Esta lección incluye ayuda con la lectura proporcionada por algunos jóvenes de San Donato, lo que indica que los vínculos entre las escuelas de Barbiana y Calenzano se mantenían firmes. También se nos muestra una lección bastante estereotipada por sexos sobre 'corte y confección' (una clase exclusiva para 'chicas').

Sin embargo, el intento fue desarrollar una escuela enriquecida por identidades diversas. La sociedad italiana en aquel momento estaba lejos de ser la sociedad multiétnica que es hoy. Y, aun así, este texto y

otros episodios de la vida de Milani parecen sugerir una fuerte conciencia de la diferenciación social dentro de la estructura de poder.

> *Porque no hay nada tan injusto como intentar crear igualdad entre quienes no son iguales. (Borg et al., 2009: 155)*

El sentido de solidaridad humana de Lorenzo Milani se extendía más allá de las fronteras nacionales, de clase, de género y étnicas. La noción de 'patria' recibe un tratamiento desfavorable en sus escritos y en los de sus alumnos. También es objeto de rechazo cuando ha sido invocada a lo largo de la historia, lo que ha dado lugar a incursiones depredadoras en territorios extranjeros indefensos. Los estudiantes fueron enviados a distintos territorios en el extranjero, donde se relacionarían con personas de diversas etnias, algo que probablemente no habría ocurrido en Barbiana ni en Italia en aquel momento.

Las metáforas elegidas para describir la naturaleza discriminatoria de la estructura de poder en la sociedad italiana sugieren paralelismos con las relaciones raciales no democráticas de EE. UU. La referencia a las luchas afroamericanas y a Stokely Carmichael, de los movimientos por los Derechos Civiles y del Black Power, también indica que la solidaridad con grupos oprimidos incluía la solidaridad con grupos étnicamente subalternos. Un colaborador de Albert Schweitzer, que visitó la escuela, fue recriminado por su tratamiento y representación paternalista y 'misionera' de África y de los africanos (Martinelli, en Borg y Mayo, 2007: 114).

Sangre, sudor y lágrimas

También se percibe el régimen de austeridad y disciplina impuesto por Milani en su escuela. Esto refleja la austeridad de la vida de Milani como clérigo y su formación en el seminario de Florencia. Este enfoque, seguramente, no sería bien recibido por quienes están acostumbrados a las teorías modernas sobre el papel del juego en el aprendizaje y el desarrollo humanos. Al igual que en Gramsci, esta austeridad se basa en la noción de que los estudiantes de clase trabajadora necesitan esforzarse mucho, derramando 'sangre, sudor y lágrimas', para adquirir lo que les llega casi de forma natural a los hijos de la clase media (los 'figli di papà' – los hijos de papá), gracias a su capital cultural y habitus. Estos hijos privilegiados consideran instituciones como las universidades y el parlamento, financiadas con fondos públicos a través del im-

puesto directo e indirecto de los trabajadores y campesinos, como sus lugares naturales. Esto explica el énfasis de Milani en el rigor y en formas alternativas de educar a los estudiantes que les hagan experimentar una sensación de pertenencia sobre el programa de aprendizaje y ver el aprendizaje como algo preferible a trabajar largas horas en el campo.

Milani escribió, respecto al horario escolar, que la gente de Ciudad se sorprendía por el tiempo dedicado —doce horas al día, 365 días al año. Antes de la llegada de Milani a Barbiana, los niños seguían el mismo extenuante horario para proveer de lana y queso a la gente de la ciudad (Milani, 1988 b: 54). Cualquier rebaja de los currículos para grupos desfavorecidos probablemente los mantendría en su posición de subordinación social. En todo caso, requieren aún más rigor para compensar el hecho de que las clases dominantes obtienen este conocimiento y lo transmiten a sus hijos no solo a través de las escuelas, sino también por medio de su entorno cultural. Los hijos de clase trabajadora y miembros de otros grupos subalternos, como algunas minorías étnicas, no gozan de este privilegio y necesitan más tiempo para dominar este conocimiento.

Educación, política, 'suicidio de clase' y justicia social

Los educadores críticos han ayudado a los maestros a desarrollar sensibilidad respecto a la política del conocimiento (Freire, 1985, 80). Siguiendo a Freire, insisten en que la educación no es neutral y que implica educar para la domesticación o la liberación, estando del lado de los privilegiados o de los oprimidos. En su 'Carta a los Capellanes Militares', Milani revela con contundencia su opción:

> *Si persisten en reclamar el derecho de dividir el mundo entre italianos y extranjeros, entonces he de decirles que, en su visión, yo no tengo Patria. Entonces querría el derecho de dividir el mundo entre desheredados y oprimidos por un lado, y privilegiados y opresores por el otro. Un grupo es mi Patria; para mí, los otros son extranjeros. (Milani, 1988a: 19)*

Él creía en un educador comprometido, alguien que toma partido: '¡Mejor un fascista que un indiferente!' (Martinelli, en Borg & Mayo, 2007: 113). Siguiendo a Amílcar Cabral, Paulo Freire argumentaba que los activistas revolucionarios, y por tanto los educadores revolucionarios, deben comprometerse con un 'suicidio de clase'. Deben desaprender y renunciar a sus privilegios para trabajar del lado de

los oprimidos. Don Lorenzo Milani se acercó a la idea de una persona que comete un suicidio de clase. Renunció a sus propios privilegios, cuidando de no vivir por encima del nivel de sus feligreses empobrecidos. Denunció su propia educación, que reflejaba las ambiciones imperialistas de su país: "¡Salté de alegría por el Imperio!" Denunció el elemento del engaño, ya que se ocultaba información a esas mentes jóvenes e impresionables. A ellos (los estudiantes) no se les informaba de que se usó gas venenoso contra un pueblo indefenso en Etiopía que, con el tiempo, Milani percibía como moralmente superior, ya que no habían hecho nada a los italianos. En resumen, denunció a la escuela por su propaganda imperialista, basada en mentiras y desinformación, que los preparaba como alumnos y jóvenes ciudadanos para las atrocidades que sobrevendrían durante el periodo nazi-fascista (Milani, 1988b: 65).

Milani fue un paso más allá y consideró responsable a la clase social a la que pertenecía de las atrocidades de las guerras imperialistas (Milani, 1988b: 62). A pesar de ser judío, hecho que lo hacía a él y al resto de su familia susceptibles de persecución por parte del Estado fascista, también era miembro de esa burguesía que fue responsable del terrible giro de los acontecimientos en la política italiana. Se considera comúnmente que esta clase actuó así para salvaguardar sus privilegios, algo que, sin duda, en su mente y en la de otros, tendría efectos duraderos. Las cartas a los capellanes militares y a los jueces tienen implicaciones pedagógicas para la manera en que leemos y enseñamos la historia europea. Se trata de leer la historia a contracorriente, con la intención de desmontar mitos y cuestionar la limpieza y el 'blanqueamiento' de figuras históricas, por ejemplo, en relación con el *Risorgimento* (véase Aprile, 2010), que ha superado las fronteras italianas. El enfoque en Barbiana era la búsqueda de una "guerra justa que no existe". Esta visión general de la historia está entrelazada con la lectura que Milani hacía de la historia de la clase social a la que pertenecía, con comentarios que expresaban su repulsión por los límites a los que llegaba esa clase para defender sus privilegios.

En sus últimos años como sacerdote, consciente del hecho de que los recursos eran limitados y preocupado por el consumismo emergente en aquel momento, Milani eligió una vida de sobriedad, austeridad y pobreza, una renuncia práctica a la vida en la que había nacido y crecido: "No vivió una vida austera como una forma de penitencia, abstinencia o simplemente por devoción cristiana, sino como una ma-

nera de abrazar los valores y los placeres que solo pueden satisfacerse y aprenderse a través de la pobreza." (Martinelli, en Borg & Mayo, 2007: 112). No obstante, la referencia a los partidos políticos de 'graduados' indicaría una vez más que Milani y los alumnos de Barbiana reconocían los límites del 'suicidio de clase'. Parece que dudan de si las personas de familias acomodadas pueden, a pesar de sus alianzas y compromiso ético con las clases subalternas, desligarse de su *'habitus'*. Como la mayoría de pedagogos críticos, Milani, probablemente, veía las instituciones educativas tradicionales como instituciones burguesas y la enseñanza convencional, marcada por la 'educación bancaria', como un servicio para mantener el *statu quo* a través de la 'invasión cultural' y la "arbitrariedad cultural" (Bourdieu) de los sectores sociales dominantes.

Repetición y, finalmente, exclusión fue el caso de la educación escolar obligatoria de los estudiantes de sectores subalternos en Italia durante la época de Milani. *Lettera* está escrita desde el punto de vista de Gianni y en un tono de rabia que resulta del reconocimiento de la 'violencia simbólica' de la escuela para reproducir las jerarquías de clase. No obstante, *Lettera* muestra que la rabia, por sí sola, no conduce a la transformación. Puede resultar en estallidos espontáneos y resistencia (por ejemplo, los 'chicos' de Willis) que no llevan a ninguna parte. Requiere una guía cuidadosa y canalización colectiva en lo que, a falta de una mejor expresión, puede llamarse acción productiva.

La Escuela de Barbiana no suspendía a los estudiantes (Scuola di Barbiana, 1996: 80), ya que el fracaso era identificado por los autores de *Lettera* como el arma de las autoridades educativas para separar a los *Giannis* de los *Pierinos*. Los autores lo veían como una práctica anticonstitucional (Scuola di Barbiana, 1996: 61). Según la Constitución Italiana, todos tenían derecho a unos años de educación que no debían transcurrir repitiendo el mismo curso. La repetición y, en última instancia, la exclusión, era el destino que aguardaba al alumnado de las clases sociales más desfavorecidas en la educación obligatoria. Así, lo que aparentemente es un sistema educativo público 'justo', creado para proporcionar oportunidades a todos los ciudadanos según la Constitución, es en realidad una manera sutil de reproducir el sistema de clases, basándose en una idea de 'meritocracia' cuestionable (Borg *et al.*, 2009: 82).

Este libro fue escrito, por tanto, como un llamado a los padres para que se organizaran en un proceso de ciudadanía

participativa con el fin de democratizar instituciones públicas como la escuela.

Desarmados. Los padres más pobres no hacen nada. Ni siquiera imaginan que estas cosas ocurren. Al contrario, se sienten emocionados (Borg et al., 2009: 55).

Estas escuelas se financian con los impuestos que provienen del trabajo de los propios padres, impuestos de los cuales muchos no pueden escapar, incluyendo impuestos al consumo tan injustos como los aplicados a necesidades básicas como la sal. Lo que hace ridícula su situación es el hecho de que pagan el salario de los maestros (Scuola di Barbiana, 1996: 68), los cuales, en lugar de educar a sus hijos, actúan como jueces que los suspenden y los expulsan del sistema.

El sistema fiscal. Lo curioso es que el salario utilizado para expulsarnos lo pagamos nosotros, los excluidos (Borg et al., 2009: 86).

En contraste con Gianni, encontramos a Pierino, el hijo del médico (Borg *et al.*, 2009, p. 51), quien entra en la escuela con una ventaja significativa, ya que ve la experiencia escolar como una extensión natural de la cultura del hogar, progresa fácilmente a través de las distintas clases y "se encontraba en quinto curso con nueve años" (Ibíd., p. 69). A diferencia de Gianni, cuyo padre "empezó a trabajar en una herrería cuando tenía doce años…" (Ibíd., p. 80), Pierino puede permitirse una escolarización menos formal porque puede aprovechar el "capital cultural" del hogar, que le resulta materialmente favorable (Ibíd., p. 48).

Por esta razón, Milani ayudó a crear una escuela a tiempo completo en Barbiana, incluyendo los fines de semana. Al igual que Bourdieu y Passeron (1990), los autores de *Lettera* afirman:

Vosotros decís que Pierino, el hijo del médico, escribe correctamente. Claro que lo decís, porque habla como vosotros. Él es parte de la misma empresa (Ibíd: 42).

Los autores del texto demostraron el sesgo de clase social de la escuela mediante una investigación empírica que recibió un premio nacional (Gesualdi, S, 2007: 1X). Identificaron, a través de una encuesta, las profesiones de los padres de los niños que repiten curso en la escuela primaria. La encuesta mostró que "suspender a los repetidores también significaba perjudicar a los más pobres" (Borg *et al.*, 2009:

71). En una frase memorable, los autores comparan la escuela pública con un hospital que trata a los sanos y rechaza a los enfermos (Ibid.: 43). Al hacerlo, denuncian las condiciones laborales del profesorado. Argumentan que los maestros trabajan menos horas de las que deberían y que, como consecuencia, no deberían tener derecho a hacer huelga, aunque sugieren otras formas de resistencia y acción, en apoyo a las reivindicaciones del profesorado, que no perjudiquen a los niños, como la resistencia no violenta al estilo Gandhi.

Los autores sostienen que los maestros dedican las horas extra a dar clases particulares a los Pierinos que pueden permitirse ese lujo, ampliando la brecha entre los Pierinos y los Giannis.

> *Por la mañana, les pagamos para que enseñen a todos por igual. Por la tarde, aceptan dinero de los más ricos para enseñar de otra manera a sus jóvenes señoritos. En junio, en nuestra costa, presiden el tribunal y juzgan las diferencias (Ibíd: 82). La antigua escuela intermedia acentuaba las diferencias de clase principalmente a través de su horario y sus calendarios —con poco tiempo lectivo y muchas vacaciones—. El efecto directo de estas estructuras es una escuela "… hecha a medida para los ricos" (Ibíd.: 20).*

Siguiendo a Milani, los niños abogaban por el establecimiento, en toda Italia, de una provisión de educación extraescolar (Borg *et al.*: 100). Por ello, la Escuela de Barbiana implicaba largas horas de estudio a lo largo de la semana, incluidos los fines de semana.

Los mundos de 'tener' y 'ser'

La escuela de Barbiana era una escuela comunitaria destinada a pertenecer al mundo del 'ser' más que al del 'tener'. No hay método ni técnicas en esta forma alternativa de educación. En su controvertida obra *Experiencias Pastorales*, Milani sostiene que aquellos que preguntan por el secreto del éxito de Barbiana están haciendo la pregunta equivocada.

> *Deberían preocuparse no por lo que hay que hacer para enseñar, sino por cómo debe ser alguien para enseñar (Traducción mía de Milani, 1996: 80).*

Freire hablaba de reinventar su enfoque pedagógico y político, evitando aplicarlo como una especie de culto superficial. Milani era firme al afirmar que la experiencia de Barbiana no se reproduciría en

ningún otro lugar. Se trataba de una experiencia vinculada a un lugar y a un contexto. Comenzó en Barbiana y tenía que terminar en Barbiana. Milani tenía carta blanca, ya que trabajaba con alumnos que ya habían sido excluidos del sistema y que consideraban el tiempo pasado allí como una alternativa al duro trabajo en el campo ("la escuela siempre es mejor que el estiércol de una vaca"). Esta no es la situación que se da en el sistema educativo público convencional, donde el profesorado está limitado por currículos, programas, restricciones de tiempo y otras condiciones relacionadas con una estructura cada vez más corporativa. Es necesario reinventar el enfoque de Barbiana dentro de las 'situaciones límite' (Freire, 2018) del contexto pedagógico. Además, la Escuela de Barbiana vinculaba la educación con la vida, sin quedarse solo en ella. Los autores de *Lettera* defendían una educación que debía ser culturalmente relevante y no alienante (véase Martinelli en Borg & Mayo, 2007: 110). En *Lettera* se cuenta que:

> *Gianni no sabía escribir el verbo 'tener'. Pero sabía muchas cosas sobre el mundo de los adultos… Durante los exámenes de gimnasia, el profesor nos lanzó una pelota y dijo: "Jugad al baloncesto." No sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio: 'Pobres niños'… Le dijo al director que no hacíamos 'educación física' y quería hacernos repetir el examen en septiembre. Todos éramos capaces de subirnos a una encina. Una vez arriba, no nos sujetábamos y cortábamos una rama que pesaba una tonelada con un hacha. Después la arrastrábamos por la nieve hasta la puerta de nuestra casa y la dejábamos a los pies de nuestra madre (Borg et al., 2009: 52).*

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras constituyen un ejemplo de cómo Milani insistía en relacionar el aprendizaje con la vida. Enviaba a sus alumnos a trabajar a diferentes ciudades extranjeras, donde ganaban lo suficiente para mantenerse mientras residían allí; consiguió fondos para cubrir los gastos de viaje de los alumnos de Barbiana. Con ello pretendía no solo que cruzaran fronteras y ampliaran sus horizontes, sino también que aprendieran lenguas extranjeras tal como las hablaban los hablantes nativos. En las escuelas públicas, los estudiantes de clase trabajadora o campesina solían suspender exámenes que no tenían ninguna relación con la vida dentro y fuera de su región. Los autores de *Lettera* afirman que el francés que aprendió Pie-

rino, y que le permitió aprobar el examen estatal, no le habría servido para encontrar el camino al váter en Francia (Ibid.: 45).

La cuestión del conocimiento

Como con Freire, el punto de partida es siempre el de las personas "en el 'aquí y ahora'" (Freire, 1970, 1993: 85). Igualmente, Milani utilizaba acontecimientos o desarrollos dentro de la comunidad que captaban la imaginación de los estudiantes y los empleaba como factores motivadores para las lecciones. Constituían el 'motivo ocasional'. Martinelli (2007) revela que, al entrar en el aula de Barbiana, vieron a Don Milani y al resto de la clase analizando esqueletos en una lección de anatomía. El motivo inmediato, el punto de partida de su actividad pedagógica, fue el hecho de que el suelo del local social, situado junto a la iglesia, se hundió. Así, aparecieron huesos. El motivo más profundo y a largo plazo, como explicó en su carta a los jueces en referencia a su práctica pedagógica, era aprovechar ese acontecimiento para captar el interés de los alumnos y así guiarlos, una vez motivados, hacia las áreas fundamentales de las disciplinas. Unos pocos huesos fueron suficientes para aprender a utilizar vocabulario y textos sobre anatomía y fisiología. (Martinelli en Borg & Mayo, 2007: 110).

Quedarse en ese nivel y no ir más allá implicaría "basismo" (una forma de populismo), como se dice en Latinoamérica. (Freire, 1994). Rebajar los currículos con la excusa de acercarlos a la vida supone, de nuevo, ofrecer una educación empobrecida a los estudiantes, privándolos de dominar áreas que son cruciales para el éxito económico y político. Young y Muller (2010) sostienen argumentos similares. Critican las diferentes formas de discursos progresistas sobre educación por proporcionar versiones empobrecidas de la educación. Defienden un escenario curricular futuro (Young y Muller, 2010: 16) flexible para ampliar y cruzar límites. Este currículo, sin embargo, también mantiene unos contornos nítidos alrededor de disciplinas fundamentales (motivo profundo) reconocidas como 'conocimiento poderoso'. Young y Muller argumentan que el "acceso al conocimiento poderoso es un derecho para todos, no solo para unos pocos" (Young y Muller, 2010: 24). Más concretamente, proponen un escenario de currículo futuro, llamado Futuro 3 (el Futuro 1 se caracteriza por una clasificación fuerte, en el sentido de Bernstein, y límites disciplinares bien definidos, mientras que el Futuro 2 se caracteriza por una clasificación más débil y la hibridación). El Futuro 3 se caracteriza por "el mantenimiento de los límites como paso previo a su transgresión".

(Young y Muller, 2010: 16). Este escenario permite cierta flexibilidad para ampliar y cruzar fronteras, pero mantiene algunos límites firmes en torno a disciplinas clave que constituyen 'conocimiento poderoso'. Podríamos decir que esto estaría en consonancia con el enfoque de Milani. El punto que señalar respecto al enfoque de Milani es que quedarse en el nivel del 'motivo ocasional/inmediato' (por estimulante y 'fiel a la vida' que sea) puede conducir a la superficialidad y a la negación de acceso al tipo de conocimiento que realmente importa en el mundo real. Por eso, es necesario dar un gran paso para adentrarse en el 'motivo profundo'. El 'motivo ocasional' es solo un canal que lleva gradualmente al alumnado al corazón de aquellas disciplinas que contienen conocimiento realmente útil en el mundo exterior. Esto justifica el esfuerzo de asistir a una escuela, por poco ortodoxa que sea en su enfoque global (como la escuela de Barbiana), en lugar de aprender exclusivamente de la vida misma.

Es la escuela la que educa en el sentido sugerido por la experiencia de Barbiana. Pretende llevar al alumnado a un nivel superior y no simplemente confinarlo al transcurso de la vida. En resumen, pasar del 'motivo ocasional' al 'motivo profundo' es el medio para "llevar... a los estudiantes más allá de su experiencia y permitirles imaginar alternativas que tengan algún fundamento en el mundo real" (Young, 2013: 107). La anatomía, la fisiología, la historia y las habilidades de escritura en la lengua materna constituían algunos de los conocimientos considerados suficientemente poderosos en la sociedad italiana y más allá como para exigir un dominio profundo en la escuela de Barbiana.

En cuanto a las lenguas, esta adquisición del conocimiento y del estilo implicaba aprender otros idiomas, que quizás requerían una aplicación menos rigurosa. 'Mejor aprender muchas lenguas mal que solo una bien' —esta era la máxima de Milani (Fallaci, 1993: 361-362; Batini *et al.*, 2003: 36), que, por supuesto, no debe interpretarse literalmente—. Defendía firmemente el aprendizaje adecuado de una o dos lenguas y la adquisición de un conocimiento más rudimentario de otras, donde el foco, en este caso, era sobre todo la comunicación amplia con personas de otros países o contextos, en lugar de la corrección idiomática y gramatical.

Diálogo y no hipotecar el futuro del niño

Los estudiantes debían pasar de aquel nivel estimulante pero aún básico (el nivel de motivo ocasional) a un currículo no especializado, para no hipotecar el futuro del niño.

> *Si alguien tiene una pasión por una materia, se le debería prohibir que la estudiara. Decirle que se está limitando o que no llegará a tener una formación completa. Ya habrá tiempo más adelante para encerrarse en una especialización. (Borg et al., 2009: 98)*

Como Buber, Freire y otros educadores críticos, Milani creía en el intercambio dialogado, y la conferencia de los viernes en San Donato era un excelente ejemplo de ello. Los trabajadores y campesinos preparaban el material con antelación para evitar ser oyentes aparentemente 'pasivos' frente al ponente. Se fomentaba que participaran con el ponente, y Milani a menudo corregía al ponente por su falta de preparación y de capacidad comunicativa (Milani, 1970: 37). Milani prácticamente institucionalizó el rol de 'maestros-estudiantes' en Barbiana por razones logísticas y pedagógicas. Introdujo la tutoría entre iguales, consciente de que los alumnos a menudo aprenden mejor de sus compañeros, con quienes comparten la misma clase social y un contexto cultural y lingüístico similar.

Se ha argumentado que uno mejora su aprendizaje al comunicar lo que ha aprendido a los demás. En la escuela de Barbiana, aquellos que no seguían el ritmo eran ayudados por sus compañeros, quienes, a su vez, profundizaban su propia comprensión a través del esfuerzo necesario para transmitir el conocimiento. Esto confirma un enfoque defendido y utilizado por muchos otros, incluida Maria Montessori, y cuyas variantes pueden rastrearse hasta el 'sistema monitorial' adoptado por John Lancaster en la Inglaterra del siglo XVIII. En una escuela que adoptó el lema "I Care" (Milani, 1988b: 56), los estudiantes participaban en una experiencia pedagógica en la que eran tanto maestros como aprendices. El propio Milani fue el tutor del primer grupo de estudiantes. A medida que el número de estudiantes aumentaba —en un verano había alrededor de cuarenta estudiantes— adoptó el sistema de tutoría entre iguales como una herramienta pedagógica clave. Este enfoque pedagógico permite la emergencia de lo que Lev Vygotsky llamaría las 'zonas de desarrollo próximo'.

> *Solo había un ejemplar de cada libro. Los chicos solían amontonarse a su alrededor. Era difícil percibir que uno era un poco mayor y estaba enseñando (Borg et al., 2009: 36).*

Los estudiantes mayores podían pasar toda una mañana enseñando a sus compañeros más jóvenes.

> *El año siguiente yo era maestro. Es decir, era maestro durante tres medias jornadas a la semana. Enseñaba Geografía, Matemáticas y Francés a la clase de primero de secundaria (Borg et al., 2009: 37).*

Este debía de ser una gran fuente de motivación para los estudiantes, antes degradados y desmoralizados por las escuelas públicas, al ser ahora 'elevados' a la categoría de maestros. No es de extrañar que prefirieran estas experiencias a las que tenían en los campos (Ibíd: 36). Esto, además, hace pensar en una medida adoptada en centros de educación para adultos para combatir el estigma de las clases de alfabetización en pequeñas comunidades: los aprendices de alfabetización también enseñan una habilidad en la que son competentes (por ejemplo, cocina, bordado), y los educadores de alfabetización toman cursos en el centro en, pongamos por caso, informática. Así, todos son aprendices y maestros al mismo tiempo. Un enfoque dialógico auténtico requiere el desarrollo agudo de habilidades de escucha y observación. En *Esperienze Pastorali* (Milani, 1997), Milani afirma que debe todo lo que sabe a los trabajadores y campesinos con quienes llevó a cabo la educación. Afirma que fue él quien aprendió de ellos aquello que ellos creían haber aprendido de él, y asegura que solo les enseñó a expresarse, mientras que ellos le enseñaron a vivir y que fueron ellos quienes lo llevaron a pensar los pensamientos que se expresan en el libro (parafraseado de Milani, 1996: 76). Milani también creía en una forma de educación dirigida. Permitir que sus estudiantes se entregaran a una pedagogía alternativa de *laissez faire* habría sido un caso de irresponsabilidad por parte de Milani, dada la edad de los estudiantes en Barbiana y su preocupación por su futuro en una sociedad donde el conocimiento es poder. Los maestros harían bien en tener esto en cuenta antes de caer en versiones 'románticas' del aprendizaje 'centrado en el alumno'.

Autonomía

Milani, no obstante, creía en la autonomía de los alumnos mayores. Cuando dejó San Donato y se estableció en Barbiana, la conferencia de los viernes seguía estando a cargo de los jóvenes de San Donato. Él los asistía a distancia estableciendo contacto con posibles ponentes (Milani, 1970: 147-148). El énfasis en el intercambio de puntos de vista y en aprender unos de otros en los entornos de aprendizaje, que Mi-

lani contribuyó a crear junto con miembros de la comunidad (en San Donato) y sus alumnos (en Barbiana), pone de relieve las dimensiones colectivas del conocimiento. Este enfoque sigue siendo relevante en una época en la que se repiten términos como 'aprendizaje autodirigido', 'módulos individualizados' y la ideología del individualismo competitivo. Los alumnos no solo se 'implicaban', sino que su implicación también adoptaba la forma de una experiencia pedagógica colectiva en la que eran al mismo tiempo maestros y aprendices.

Además, la clase de la tarde en Barbiana se centraba en los hechos del día tal como los reportaba el diario local. Allí, el diario constituía un recurso educativo muy importante, como también lo había sido en San Donato di Calenzano (Simeone, 1996: 105). Esta clase combinaba el conocimiento de la actualidad con la enseñanza de habilidades como la alfabetización crítica. Esto representaba un intento de leer el mundo a través de una implicación crítica con la construcción de ese mismo mundo mediante los medios de comunicación.

> *También conocía bien el período histórico en el que vivía. Ese es el diario que, en Barbiana, leíamos cada día, en voz alta, de principio a fin (Borg et al., 2009: 49).*

Los acontecimientos y controversias actuales se seguían con atención, los artículos se analizaban colectivamente, se identificaban y se revelaban sus posiciones ideológicas subyacentes. Este ejercicio de alfabetización crítica provocaba a menudo respuestas colectivas por parte de los alumnos bajo la guía de su mentor (Borg y Mayo, 2006). Lo mismo puede decirse de la 'Carta a los jueces' en la que Milani hace referencia constantemente a las discusiones con sus alumnos sobre los temas tratados, incluidos los históricos (Scuola di Barbiana, 1996: 23). Los alumnos de Barbiana no solo leían el mundo, sino que también lo redactaban, y lo hacían de manera colectiva y crítica (Taylor, 1993). En sintonía con el lema 'I Care', la clase no pasaba al siguiente nivel del proceso de aprendizaje hasta que todos y cada uno de los alumnos dominaban el anterior. En lugar de suspender alumnos, la escuela daba prioridad al niño que se quedaba atrás.

> *Sin embargo, quien no tenía las bases, quien era lento o no estaba motivado, sentía que era el favorito. Era bien recibido como lo sería el primero de la clase. Parecía que la escuela existiera únicamente para él. Hasta que él no entendía, los demás no avanzaban. (Borg et al., 2009: 36).*

Los autores advertían contra las prácticas de seguimiento sugeridas por un miembro del partido democristiano que, en un discurso en el parlamento, argumentaba descaradamente: "¿Por qué, en nombre de Dios, habrían de sentirse humillados los intelectualmente dotados y motivados en una escuela en la que es necesario cortarles las alas para mantenerlos al nivel de vuelo de aquellos que, por naturaleza, deben avanzar necesariamente con lentitud?" (Borg *et al.*, 2009: 88). Fieles al mensaje de los Evangelios, una fuente importante de lectura en la Escuela de Barbiana, Milani y sus alumnos optaban por una educación en la que, una vez más, se aprende no para tener, sino para ser, y ser para los demás. Esto da testimonio de la creencia de Milani en la ética como 'conocimiento poderoso', tal como menciona Young (2013: 108), basándose en el llamado de Kant a 'tratar a todos como un fin en sí mismos y no como un medio para tus fines'. Esta postura da credibilidad y contundencia a los argumentos desarrollados a lo largo de *Lettera*.

Sin duda, los profesores tienen un papel importante en proporcionar una educación para la justicia social basada en una opción preferente por los pobres y los miembros menos privilegiados de la sociedad. Los profesores no son los únicos actores importantes aquí, pero su papel sigue siendo crucial. Mientras que Freire ofrece imágenes edificantes de los docentes, cuyas condiciones trató de mejorar cuando fue secretario de Educación en São Paulo, en *Lettera* se encuentra una imagen distinta de los profesores. Estos son personas que suspenden a los alumnos, evaluándolos sobre habilidades que no se les ha enseñado a adquirir. Los autores apuntan con humor a la afirmación insensata del profesor que "los escritores nacen, no se hacen", a lo que replican: "Pero, mientras tanto, cobras tu sueldo como profesor de italiano." (Borg *et al.*, 2009: 137).

De hecho, los alumnos indican que la escritura es un arte que necesita ser aprendido. *Lettera* proporciona información sobre la forma sistemática en que los alumnos se implicaban en la escritura colectiva, que despertó interés en distintas partes de la región (Corradi, 2012, 13-16). Los alumnos de Barbiana eran animados a poner todas sus ideas aleatorias en hojas de papel, a partir de las cuales se realizaba una ordenación sistemática y se iban descartando mediante discusiones colectivas hasta que quedaban algunas ideas clave no repetitivas. Esto permitía crear un texto coherente. Eliminaban palabras superfluas, redundancias, oraciones demasiado largas y cuidaban que no hubiera más de un concepto en una misma frase (Borg et al., 2009: 139).

Lecciones de Lorenzo Milani y las experiencias de san Donato / Barbiana

La experiencia de la Escuela de Barbiana ofrece una forma alternativa de enseñanza de la cual pueden aprender los maestros del sistema educativo público. Mucho depende de la actitud que desarrollen los maestros, como indicó Milani al afirmar que se trata más de cómo hay que ser, que de qué hay que hacer. Los maestros pueden proporcionar esta educación alternativa a través de:

- la creación y participación en un programa 'extraescolar' accesible para todos y no solo para quienes pueden pagarlo;
- la promoción del apoyo entre iguales, permitiendo a los alumnos aprender de forma colectiva y "ser" para sí mismos y para los demás; relacionando la educación con la vida; empezando por el 'aquí y ahora' y avanzando hacia un pensamiento de orden superior;
- implicando a los alumnos en una lectura crítica del mundo, que se manifiesta tanto en su realidad cotidiana como en su construcción a través de los medios de comunicación;
- *reclamando* un currículo inclusivo y relevante para la diversidad del alumnado y una escuela que no suspenda a los estudiantes ni los expulse, sino que garantice el derecho constitucional de todos a disfrutar de unos años de educación pública (sin repetición de curso), respetando y protegiendo este derecho.

El hecho de que algunos alumnos de la experiencia de Barbiana terminaran siendo maestros indica que tenían fe en la aparición de un tipo de maestro diferente al que se representa de manera negativa en *Lettera*. Tenían fe en maestros preocupados por la justicia social, cuya misión fuera mejorar las oportunidades y experiencias de aquellos que tradicionalmente han sufrido en un sistema socialmente diferenciado. La Escuela de Barbiana buscó inspirar este tipo de maestro. Y el verbo "reclamar" en la lista de cualidades que se acaba de mencionar indica que muchos de los desafíos no pueden ser afrontados por los maestros en solitario. Como argumentarían muchos pedagogos críticos, solo pueden abordarse con los maestros dentro de un movimiento o una alianza de movimientos, que implique a personas de otros ámbitos, incluidos los padres, a quienes *Lettera* llama a organizarse y exigir reformas en el sistema de escuelas públicas. Estas son las reformas que ayudarían a revitalizar un sector importante de la esfera pública.

III. Paulo Freire, praxis y poder

Introducción

La praxis[11] es un tema recurrente a lo largo de este trabajo. Mientras que algunos de los autores tratados utilizan explícitamente el término, otros como Don Milani no lo hacen, aunque su aproximación a una vida crítica y socialmente comprometida acerca su pensamiento a lo que este término implica.

La praxis es el concepto central que Paulo Freire adopta para capturar la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo, reflejada en el enfoque pedagógico por el cual se hizo famoso. Es este concepto el que busco aclarar en este capítulo. Me centro en el desarrollo de la praxis por parte de Paulo Freire a lo largo de su prolífica obra, que refleja su pensamiento social y pedagógico a lo largo de más de treinta años. Esto lo hago con vistas a las persistentes concepciones erróneas en el uso del término praxis en la literatura. El término praxis a menudo se utiliza de una manera vaga y contradictoria, separándolo de algunos de sus elementos constitutivos (por ejemplo, teoría o conciencia) hasta el punto de que algunas afirmaciones parecen una tautología (por ejemplo, de la teoría a la praxis o "unidad de conciencia y praxis"). En algunos idiomas, como el italiano, praxis se confunde a menudo con prassi, que significa 'práctica habitual'.

El concepto de praxis se remonta a la época de los antiguos griegos, particularmente Aristóteles, y ha tenido diferentes interpretaciones matizadas a lo largo de los años. Sin duda, en la obra de Freire, en resonancia con Marx, se refiere generalmente al proceso mediante el cual las personas reflexionan sobre su mundo de acción y vida cotidiana (Kohan, 2020), para examinar sus diversos aspectos y los supuestos ampliamente generados sobre este. Se trabajaría de manera crítica a través de lo que parecen ser sus contradicciones, para contribuir a mejorar la condición social. La praxis, por tanto, se conecta con la máxima de Sócrates, recogida por Platón en la *Apología*, "que la vida que no se examina no merece ser vivida" (Platón, s.f.).

[11] Este capítulo se desarrolla a partir de una breve entrada enciclopédica mía sobre praxis (Mayo, 2016). Es una versión sustancialmente ampliada. Esta es una versión ligeramente modificada de un artículo con el mismo título publicado con mi nombre (Mayo, 2020b) en *International Critical Thought,* vol. 10, núm. 3: 454-472, 2020.

Afirma la idea de que cada acción en la vida, salvo que se lleve a cabo de forma mecánica, ofrece el potencial para la implicación intelectual. La praxis, por tanto, no debe confundirse con la práctica, con 'ensuciarse las manos en el mundo exterior' (estar 'en las trincheras', por así decirlo) o con el mundo del taller. Estas, por sí solas, son solo acciones. A menos que se les una un componente reflexivo, pensado como parte de un proceso guiado por valores (por ejemplo, en el sentido de 'justicia social' de Freire) hacia una mejor acción (acción transformadora), la actividad está muy lejos de ser praxis. De nuevo, estoy utilizando el término en el sentido de Freire, que resuena con muchos escritores a lo largo de la historia, en particular Marx[12]. Esto es importante tenerlo en cuenta cuando se aborda la fricción tradicional entre, por ejemplo, académicos y activistas de base. La *vita activa* y la *vita contemplativa* estarían entrelazadas en un proceso de praxis.

A menos que ese componente reflexivo se integre en el ámbito de la práctica, para analizar la acción en términos del conjunto más amplio de relaciones que rodean la acción, la actividad en sí misma cumple una función reproductiva. Los procesos mecanicistas de producción, como lo era la producción fordista, buscaban eliminar esa función de pensamiento de la actividad de la mayoría de los trabajadores implicados, dando a cada uno la apariencia, en palabras de Antonio Gramsci, de un "gorila amaestrado" (*gorilla ammaestrato* en el idioma original, italiano), realizando la misma tarea o acción una y otra vez hasta que se convertía en una segunda naturaleza. Los empleados participan como operaciones parciales en el sistema, resultando en una alienación respecto al producto final de su trabajo. Una visión alternativa sobre la producción, tal como la imaginó Gramsci y otros, en relación con la democracia obrera, reflejada en su teoría de los Consejos de Fábrica (Gramsci, 1977), buscaba combinar los componentes intelectuales, teóricos y prácticos en las actividades diarias de los trabajadores dentro de las diversas fábricas en Italia en aquel momento.

La separación entre concepción y ejecución, representada físicamente por la dirección y los empleados, en una contradicción de opuestos (en realidad, una relación dialéctica ya que uno no puede existir sin el otro), se contrarrestaba mediante un proceso de praxis

[12] Esto no debe confundirse con la afirmación de Marx de que toda la vida social es práctica. Ser práctico no es equivalente a implicarse en la Praxis. Práctica y Praxis, ¡ay!, son constantemente confundidas por muchos, como argumentaré más adelante.

revolucionaria. En este proceso de praxis, concepción y ejecución no están jerárquicamente separadas, sino que coexisten entre trabajadores y gestores en un proceso de Democracia Industrial. La praxis, caracterizada por la unión de teoría y práctica, reflexión y acción, y concepción y ejecución, desafía estas separaciones jerárquicas. Reconcilia lo que aparenta ser una contradicción de opuestos, demostrando que muchas dicotomías capitalistas (por ejemplo, capital y trabajo) están inextricablemente relacionadas. La praxis se conecta aquí con la noción posterior de Gramsci de que todos los seres humanos son intelectuales en cierta medida, aunque, a *prima facie*, no ejerzan la función de intelectuales.[13]

La referencia aquí es a los procesos de pensamiento y reflexión que pueden y deberían, desde un sentido democrático industrial, acompañar la mayoría de las actividades. Según su concepción revolucionaria, esto es lo que se debería fomentar con la idea de un cambio político en mente. El ejemplo proviene del mundo de la producción o la industria, una preocupación importante para diversos autores marxistas en el uso de la praxis. No obstante, puede trascender el mundo de la producción (la fábrica, la granja, etc.) para aplicarse a la vida cotidiana: reflexión sobre la acción para actuar de manera coherente como una 'persona en proceso', sin caer en las fuerzas de la 'ideología' (en el sentido marxista de 'mistificación'), con sus construcciones específicas de la realidad y modos de fabricación del consenso (Herman y Chomsky, 1988). Para Marx y otros teóricos críticos, incluyendo a Freire, la filosofía de la praxis, que permite trabajar las contradicciones de la vida, y por tanto pensar y actuar con la intención de dejar de reproducirlas, constituía los medios para interpretar el mundo de forma coherente.

El objetivo final, sin embargo, es "cambiarlo"[14](Marx y Engels, 1978: 145). Esto, para Marx, era la forma más revolucionaria de praxis. La reflexión sobre la acción debe ir unida a la acción política. En *Pedagogía del oprimido*, Freire refleja esta visión cuando escribe: "Pero

[13] Como señalé anteriormente, Gramsci consideraba que todos los seres humanos son intelectuales, pero no consideraba que todos ejercieran la función de intelectuales: "Todos los hombres son intelectuales; se podría decir, por tanto: pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales" (Gramsci, 1971: 9); uno puede freír un huevo o coser un desgarrón en una chaqueta, pero eso no significa que sea cocinero o sastre. (Ibíd).

[14] La undécima tesis de Marx sobre Feuerbach: "Los filósofos solo han *interpretado* el mundo de diversas maneras; de lo que se trata, sin embargo, es de *transformarlo*."

la actividad humana consiste en acción y reflexión: es praxis, es transformación del mundo" (Freire, 2018: 125).[15]

Este capítulo

En este capítulo, pretendo exponer la noción de praxis de Freire, que se basa en diversas fuentes, algunas teológicas y otras marxistas, incluyendo a Marx mismo y posteriormente a Gramsci, entre otros. Pretendo extraer diversos elementos de la política pedagógica de Freire, ya que todos sirven para destacar un aspecto particular de la 'pedagogía de la praxis' de Freire. El término 'pedagogía de la praxis' fue resaltado en el título de un libro de uno de los colaboradores más cercanos de Paulo Freire, Moacir Gadotti (Gadotti, 1996). Subraya la centralidad de la praxis en su política pedagógica. Cabe señalar que, por educación y pedagogía, Freire entiende el trabajo no solo en escuelas y en educación de adultos, aunque estos son importantes en su concepción pedagógica, sino en todo un abanico de procesos comunicativos en la sociedad en general. Los espacios de aprendizaje y educación, con su dimensión normativa y valorativa, son diversos. Freire concibe la sociedad misma como una gran escuela con una amplia gama de experiencias de aprendizaje, desaprendizaje y experiencias normativas o disruptivas.

La hegemonía, el proceso de dominio por la fuerza y especialmente por el consentimiento (como ya se indicó en el Capítulo 1, ambos no siempre están separados), consiste en relaciones que son 'pedagógicas'. Estas relaciones promueven y desafían formas específicas de vivir y de hacer las cosas. En las famosas palabras de Gramsci, 'toda relación de hegemonía es una relación pedagógica' (Gramsci, 1971: 349-350). En muchos aspectos, las opiniones de Gramsci sobre pedagogía y sociedad son compartidas por Freire, siendo la relación entre ambos el tema de muchos de mis estudios anteriores, los cuales no repetiré aquí excepto por algunos puntos concretos (véase Mayo, 1999; Mayo, 2015; Mayo, 2019).[16]

[15] La acción basada en la praxis revolucionaria debería formar parte de una acción política más amplia, guiada por una visión de transformación de las estructuras actuales. En resumen, la praxis no debería limitarse a una comprensión intelectual de cómo funciona el mundo y de cómo oprime a las personas, sino que debería orientarse hacia la exploración de formas de transformar la situación actual. Debería estar vinculada a una acción con este propósito en mente. La educación crítica basada en la praxis es un componente importante de estos procesos de comprensión y acción.

[16] La influencia de Gramsci en Freire queda reflejada en una afirmación de este último en Londres, donde declara que había sido influenciado por el pensador y político sardo mucho antes de leerlo por primera vez en 1968 (Freire, 1995). Es imposible hacer jus-

Otro punto en esta fase inicial es que la praxis tiene una dimensión relacional dentro de un conjunto de relaciones sociales y de relaciones entre humanos y la tierra. Así pues, como en Freire, Marx y otros, la comprensión de la individualidad no puede tener sentido sin su cualificación *social*. El proceso de tomar conciencia, dentro de un proceso de praxis, cobra sentido en un contexto social, una comunidad, un grupo, una organización, un entorno social, un marco institucional, etc. Carpenter *et al.* aciertan cuando, con referencia a la investigación de la difunta Roxana Ng sobre mujeres inmigrantes, afirman que "cualquier 'experiencia' es inseparable de las relaciones y condiciones sociales en que dicha experiencia tiene lugar…" (p. 6). Continúan, en la misma página, citando la famosa afirmación de Marx en los *Manuscritos de París*: "El individuo es el ser social". Su vida, aunque no aparezca en forma directa como una vida comunal con otros, es, por tanto, una expresión y confirmación de la vida social. La vida individual y la vida de especie del hombre [de la mujer] no son diferentes" (Marx y Engels, 1978: 86).

Hay, por tanto, una dimensión social colectiva en la praxis, aunque no todos los ambientes colectivos son favorables al tipo de praxis orientada hacia la justicia social que escribieron Marx y Freire (algunos pueden ser claramente reaccionarios, como señaló Adorno, 2004). En la elaboración del concepto matizado y multifacético de praxis de Freire, organizo mis ideas alrededor de estos temas interrelacionados. Todos son características importantes de una educación crítica basada en la praxis.[17]

ticia a las similitudes y contrastes entre ambos, así como al potencial de una síntesis de sus ideas, como un tema secundario en un artículo como este. Eso requeriría un estudio comparativo a gran escala por sí mismo, y he producido diversas versiones publicadas de diferentes estudios de este tipo en forma de capítulos de libros, artículos en revistas académicas y libros en inglés, español, catalán, alemán, italiano, portugués, turco y japonés. Dos puntos principales de convergencia son que rechazan enfoques economicistas deterministas del cambio social y enmarcan sus visiones dentro de una 'filosofía de la praxis'. Freire sigue a Gramsci al considerar que las instituciones, asociadas por los marxistas ortodoxos con la superestructura y vistas como epifenómenos, tienen el potencial de contribuir al cambio socioeconómico. Estas pueden actuar sobre la base económica y transformarla. Tanto Gramsci como Freire consideran que las agencias culturales y educativas tienen un papel clave que desempeñar en este proceso. Véase el famoso ensayo de Raymond Williams sobre este tema en *Marxism and Literature* (Williams, 1977): "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory".

[17] Algunos pueden aprovechar los conocimientos adquiridos en el camino del aprendizaje a través de la praxis para detenerse ahí y usarlos cínicamente para controlar a los demás cuando ocupan una posición de liderazgo. Lo he vivido en mis treinta años como aca-

1. Reflexión, Teoría, Transformación.
2. El sentido del distanciamiento crítico.
3. La base material de la Conciencia.
4. El concepto de *Conscientização*.
5. Alfabetización Crítica.
6. Reconciliación de las contradicciones de los opuestos.
7. Diálogo auténtico.
8. La dimensión Colectiva del Aprendizaje.
9. Las bases contextuales de la praxis.
10. Conclusión General.

Concluyo (punto 10) argumentando que una sociedad en la que las personas viven su vida basada en la praxis, tal como la concibió Paulo Freire, probablemente estará más motivada hacia la transformación política. Esta transformación daría lugar a una sociedad marcada por un mayor sentido de justicia social. Es más probable que esta sociedad resista una ofensiva contra la democracia que otra donde la indiferencia es la norma. Se defiende que la praxis encuentra su lugar en cualquier organización o movimiento que lucha por la mayor democratización de la sociedad. La democracia aquí se ve no solo en su sentido formal o representativo, sino como un proceso en constante evolución para el empoderamiento de diferentes miembros de la sociedad.

El punto 9 se refiere a los diferentes contextos que aparecen en la obra de Freire, especialmente los diferentes contextos que han necesitado modificaciones en su enfoque pedagógico relacionado con la praxis. Ningún contexto es igual, y por lo tanto el enfoque de Freire debe ser reinventado una y otra vez. Freire afirmó en una ocasión: "los experimentos no se pueden trasplantar y deben ser reinventados" (Freire, 1978: 9). Las experiencias personales también ofrecen contextos específicos para la praxis, y hago referencia a la experiencia de Freire en el exilio en América Latina, EE. UU. y Europa como una forma de praxis. Me inspiro aquí en sus escritos sobre y desde esos contextos. Finalmente, el regreso de Freire a Brasil a principios de los años 80, después de dieciséis años de exilio, requirió una forma diferente de praxis y aprendizaje. Implicó volver a aprender el contexto que él ya conocía para reflexionar de manera crítica y actualizada sobre su mun-

démico, caminando en la dirección contraria a lo que se predica. Lo que Mark Fisher (2009) denomina 'realismo capitalista' a menudo lleva a esto: 'todos sabemos que esto es explotación, pero…'

do de acción (el terreno de su actividad vital), ya que este había cambiado durante ese largo período de exilio. La praxis exigía ese proceso de volver a aprender.

Reflexión, teoría, transformación

Hay un carácter transformador en la interpretación de la praxis según Freire, que incluye la teoría como codificación de la reflexión sobre la experiencia y, por tanto, sobre el mundo de la acción (Freire, 2018).

Reflexionar sobre la acción implica recurrir a la teoría, la cual es puesta a prueba y reformulada a partir de la experiencia reflexiva de la vida cotidiana. Freire es claro en este sentido, afirmando: "Como praxis, requiere una teoría que la ilumine. La actividad humana es teoría y práctica; es reflexión y acción", y hace eco de Lenin al afirmar que sin teoría revolucionaria no puede haber acción revolucionaria (Freire, 2018: 125). Esto, como se ha indicado, problematiza expresiones comunes como 'de la teoría a la praxis'[18] —la teoría está integrada en la praxis—. También es problemático separar la conciencia, que acompaña a la reflexión, de la praxis en la expresión "unidad de conciencia y praxis", como han señalado Carpenter *et al.* (2011: 6) en un trabajo argumentado con coherencia. Esto se refiere a ambos como entidades separadas y distintas cuando la 'conciencia, al igual que el recurso a la 'teoría', es constitutiva de la praxis'. En resumen, si no hay conciencia, no puede haber praxis.[19] Sería más apropiado escribir en términos de 'unidad de conciencia y práctica' o 'reflexión y acción', 'teoría y práctica'. En definitiva, afirmaría que la praxis es la unidad dialéctica de conciencia y práctica, reflexión y acción.

La praxis se orienta hacia la transformación del mundo, es decir, se interviene en la historia para contribuir a su desarrollo. Dicho de otra manera, la educación basada en la 'praxis' permite a las personas actuar sobre su entorno material y reflexionar sobre él. Se trata de un

[18] Observen la confusión en títulos como el de la revista *Administrative Theory & Praxis* (https://www.tandfonline.com/loi/madt20) o el título de la siguiente conferencia: *Praxis: Applying Theory in Practice* (https://www.jc.um.edu.mt/conference).

[19] La conciencia es un componente clave de la praxis. Esta última no puede existir sin la primera y, como subrayó Marx, está arraigada en la materialidad de la vida de una persona, en resumen, en las condiciones sociales y económicas en que se encuentra. Una discusión completa sobre 'la producción de la conciencia' se encuentra en *La ideología alemana* de Marx y Engels. Más que ser idealista, toda esta discusión se centra en la base material del poder, en contraste con el idealismo de los jóvenes hegelianos como Max Stirner ("El Bendito Max") o Bruno Bauer ("San Bruno").

proceso de aprendizaje destinado a mejorar la relación de uno mismo con ese entorno. Algunas personas (O'Sullivan, 1999) consideran esto parte del proceso de aprendizaje transformador; una transformación hacia un entorno mejor, socialmente más justo y ecológicamente más sensible. Peter McLaren (2015) argumenta que Freire hizo una aportación importante en la manera de entender el concepto de ideología, pasando de una visión como un conjunto de ideas abstractas que han logrado una hegemonía dominante a una visión de ideas que están incorporadas y vividas como conjuntos de prácticas sociales (véase también Fischman).

Como se ha indicado, el proceso (acción-reflexión-acción transformadora) es *dialéctico* y no secuencial, como subrayó en múltiples ocasiones la desaparecida Paula Allman (1999), una de las exponentes clave de los conceptos marxistas en Freire y Gramsci. Para Freire, la acción por sí sola, aislada de la reflexión, equivale a un activismo sin sentido. La reflexión, separada de la acción, constituye una teorización vacía. La praxis es el acto de unir ambos elementos, haciéndolos interdependientes de manera dialéctica.

La praxis es central en diferentes situaciones de los escritos de Freire. Un aspecto recurrente de su uso de la praxis es la necesidad de tomar distancia, ya sea voluntariamente o por circunstancias forzadas, para adoptar una mirada crítica sobre lo que es familiar. Frank Youngman (1986) lo expresa de manera muy acertada: "…la educación debe ayudar a las personas en el proceso de objetivar el mundo, entenderlo de manera crítica y actuar para cambiarlo" (p. 171). Esto sirve como definición plausible del término praxis. Entiendo que por 'objetivar' se refiere a 'ganar distanciamiento crítico'.

Distanciamiento crítico

El enfoque varía según la situación. Un ejemplo recurrente se puede observar en el experimento de Paulo Freire en Angicos, un municipio de Rio Grande do Norte, donde se aplicó por primera vez la pedagogía política de Freire. Esto llevó al gobierno de coalición de Brasilia a invitar a Freire para coordinar un proyecto nacional en términos similares. Esto, a su vez, terminó llevando a la persecución de Freire por parte del régimen militar después del golpe de estado de 1964. Su enfoque habría cambiado la demografía electoral del país favoreciendo al entonces presidente populista de Brasil, João Goulart, previo al golpe.

En el proyecto de Angicos, había una fase preliminar, ya que cualquier proyecto de educación comunitaria implica conocer la comunidad implicada —los patrones de habla de la gente, sus aspiraciones, preocupaciones y lo que capta su imaginación, entre otras cosas. Cada comunidad tiene sus propias características. Los educadores debían pasar tiempo en la comunidad, probablemente como parte de un equipo en el que participaban los mismos aprendices objetivo. Estos últimos se convertían en co-investigadores y co-educadores en el proyecto, igual que los educadores se convertían en co-aprendices. El trabajo colectivo implicaba la búsqueda de "palabras generativas" con un enfoque en su "riqueza silábica" y su conexión íntima con la experiencia cotidiana de las personas (Goulet, 1973: 11).

La siguiente fase implicaba codificar el material recogido en diferentes formas de productos culturales, incluyendo representaciones dramáticas, fotos, dibujos, etc. El objetivo era permitir a las personas, inmersas en esa cultura, obtener una distanciación crítica de lo que les resultaba familiar, "re-experimentar lo ordinario de una manera extraordinaria", como dice Ira Shor (Shor, 1987). En resumen, educar a través de la praxis pretendía ayudar a las personas a distanciarse y ver lo familiar desde otra perspectiva —una codificación que hacía que lo familiar pareciera extraño, pero que, mediante una exploración más profunda, comenzaba a resultar inquietantemente familiar—. La discusión posterior, impulsada por 'temas bisagra'[20], introducida por el educador designado, implicaba un proceso de de-codificación. Los miembros del grupo eran ayudados a reconocer la situación como propia. Se les ayudaba a empezar a verla de una manera diferente y más crítica, desvelando, en el proceso, las contradicciones subyacentes a esa realidad. Después, se comprometían a desarrollar futuros alternativos, una nueva codificación con la que intervenir en el proceso histórico que afecta a su propia comunidad y, posiblemente, a otras mayores (Goulet, 1973: 11).[21] Esto es práxis que implica un distanciamiento crítico respecto al mundo de acción propio.

[20] Los temas insertados como elementos clave en la discusión para aclarar el tema que se trata y propone el grupo. (Gadotti, 1994, 17)

[21] Este proceso se lleva a cabo en el teatro comunitario, especialmente en el Teatro del Foro, por Augusto Boal. El distanciamiento crítico tiene una gran presencia en el teatro del siglo xx, especialmente a través del 'efecto de alienación' de Bertolt Brecht. De manera ficticia, esta tendencia se refleja en obras como *Sei personaggi in cerca d'autore* (Seis personajes en busca de autor) de Luigi Pirandello.

Este distanciamiento temporal hace que las personas reflexionen de manera en parte desvinculada de aquello que de otro modo les resultaría demasiado familiar. Al hacerlo, podrían darse cuenta de cosas que en otras circunstancias pasarían desapercibidas. Esto es más probable en un grupo que pueda desafiar al individuo a evaluar su relación con la entidad mayor de la que forma parte: lo social. Una vez que lo extraordinario ha sido reflexionado y se vuelve familiar, podría haber ocurrido una transformación crítica (sin garantías), sobre la base de la cual se pueden explorar opciones para el futuro. Esto tiene implicaciones para otras experiencias como la educación de profesorado o programas de trabajo social. Implicaría un estudio a priori, al menos por parte del alumnado de magisterio en sus prácticas, de la comunidad en la que se despliega el proyecto, una condición *sine qua non* para cualquier programa social y de prácticas, dado que estas experiencias están condicionadas por el contexto y ocurren dentro de un conjunto de relaciones sociales.

Base material de la consciencia

Hay otros puntos importantes a considerar en relación con el uso de la práxis según Freire, reflejados en este enfoque pedagógico. Se puede percibir fácilmente la influencia de Marx y Engels. Son las circunstancias materiales de las personas y las relaciones sociales que estas originan las que están en el corazón de la toma de conciencia crítica. En *La ideología alemana*, un manuscrito que, junto con otros textos del primer Marx, influyó mucho en Freire, Marx y Engels plantearon:

> *La conciencia es, por tanto, desde el principio, un producto social, y sigue siéndolo mientras existan los hombres (sic.) (Marx y Engels, 1978: 158).*

La praxis constituye el medio para comprender las relaciones sociales implicadas. Ayuda a las personas a identificar las posibilidades que esta conciencia ofrece para generar un clima de cambio social radical. El punto de partida, para Freire, son los seres humanos "en el 'aquí y ahora'" (Freire, 1970, 1993, 2018, 85), su situación material y existencial básica. Por lo tanto, el conocimiento debe tener su base en el mundo material que las personas trascienden a través de la praxis para aventurarse en un universo más amplio. Esto se reflejó en el enfoque curricular que Freire y su equipo establecieron cuando fue secretario de Educación en São Paulo (Freire, 1993; O'Cadiz *et al.*, 1998) para

aquellas escuelas que optaron por unirse al 'proyecto popular de escuela pública'.[22] El punto de partida para la adquisición del conocimiento era algo que conectara directamente con la realidad de los estudiantes, como por ejemplo un río muerto en el corazón de la ciudad.

Desde ahí, se pasaba gradualmente a una exploración de problemas ambientales más amplios que eventualmente conducían a las disciplinas. Como escribió el mismo Freire, no podemos quedarnos en el nivel popular porque eso sería 'basismo', como dicen en Brasil, una idealización de lo popular; lo popular también tiene sus contradicciones. La praxis implica una reflexión crítica sobre lo popular, que deriva de la situación existencial de la comunidad (comunidad local en este caso) para trascender mitos/folklore popular. Puede incorporar intuiciones y perspectivas útiles para convertir lo que Gramsci llamaría 'sentido común' en 'buen sentido'.

Este enfoque también fue adoptado por Don Lorenzo Milani. Recordemos que 'un motivo ocasional', ligado a la situación existencial de los alumnos, desencadenaba un proceso educativo. Hemos visto cómo el descubrimiento de huesos en el edificio adyacente a la escuela de Barbiana, una parte del cual se derrumbó, llevó a discusiones que involucraban elementos de biología humana y, presumiblemente, de anatomía, las cuales eventualmente condujeron a un enfoque más 'profundo' en el que se introducían las materias pertinentes (Martinelli, en Borg y Mayo, 2007, 110). Esto contrasta con un aprendizaje que comienza con conocimientos abstractos, alejados de la realidad de los estudiantes.

Este enfoque ha sido fuertemente criticado por estar orientado hacia la clase media y por su potencial capacidad para 'alienar culturalmente' al alumnado de clase trabajadora. Partir de la propia realidad existencial de una manera dialógica ayuda a abordar algunas de las percepciones que el alumnado trae a la sesión de aprendizaje. Sus intuiciones pueden ser incorporadas y sus concepciones erróneas, cuestionadas. Con la introducción de nuevos conocimientos, pero pertinentes, esto puede llevar a lo que Jack Mezirow, el difunto educador norteamericano del Columbia Teachers' College, llama una 'transformación de perspectiva' —parte integral del aprendizaje a través de la praxis—.

[22] El equipo de Freire permitió a las comunidades escolares la decisión de si querían unirse al proyecto o no. El proyecto consistía en una nueva manera de desarrollar un currículo arraigado en la situación existencial del alumnado, la cual servía de base para su aprendizaje. (O'Cadiz et al., 1998)

Conscientização

El enfoque pedagógico que propicia esta 'transformación de perspectiva' incluye la *conscientização* (Roberts, 2000; Darder, 2020). En el léxico de Freire, este término es clave y está vinculado a la praxis. "Representa el desarrollo del despertar de la conciencia crítica" (Darder, 2020: 45) en "un proceso evolutivo crítico que está permanentemente inacabado, cuya apertura revitaliza nuestra relación dialéctica con el mundo y nos dirige hacia futuros emancipatorios dentro del contexto de condiciones sociales cambiantes" (Ibíd: 46). Esta palabra se refiere al proceso mediante el cual una persona aprende de forma continua sobre las contradicciones de la sociedad. Así, la *conscientização* se convierte en un elemento esencial de la praxis. Esta última no puede existir sin ella, y, por su naturaleza continuamente cambiante, la praxis no puede completarse nunca.

La *conscientização* ocupa un lugar destacado en el pensamiento social latinoamericano, incluyendo el pensamiento relacionado con la educación popular y el pensamiento católico radical. Está fuertemente asociada con el trabajo en las Comunidades Eclesiales de Base (*Comunidades Eclesiais de Base* - CEBs), donde se realiza mucha educación popular. Parte de esta educación popular utiliza la praxis como medio para "lograr una nueva forma de conciencia" (Freire, 1993: 110)[23] sobre la naturaleza de la injusticia social y la opresión. Freire reconoce que había sido utilizada por radicales brasileños en los años sesenta e identifica a Dom Helder Cámara, entonces obispo de Recife, como la persona que ayudó a popularizarla. Freire considera que el término transmite el sentido de un proceso dinámico. Este dinamismo marca la transición gradual de un estado de conciencia a otro. En palabras de su viuda, Ana Maria Araujo Freire (Nita Freire), "indica movimiento, el comienzo de una acción, la preparación para la acción que ha de seguir" (Araujo Freire, en Borg y Mayo, 2007: 4-5).

Alfabetización crítica

Hay una conexión entre la praxis, la *conscientização* y la alfabetización. Sin embargo, el tipo de alfabetización involucrada trasciende la mera alfabetización funcional. La alfabetización funcional, aunque suficientemente política en el sentido de que permitía a los grupos

[23] McLaren y Fischman (2005, 441) explican que "solo desarrollando una comprensión que nace de un compromiso con la justicia social se puede llegar a ese tipo de conciencia necesaria para desafiar las estructuras hegemónicas de dominación y explotación."

subalternos de Brasil en aquel momento el derecho a votar (un cierto nivel de alfabetización era un requisito para votar), no permitía la praxis. Una alfabetización funcional de este tipo implicaría un proceso mecánico de aprendizaje —desprovisto del acto político de reflexionar sobre la acción y de actuar sobre esa reflexión—. El acto de adquirir este nivel de alfabetización se puede considerar político en el sentido de que amenazaba con cambiar la demografía electoral del país. Las personas que pretendían mantener el *statu quo* perseguirían a quienes estaban involucrados en la enseñanza de la alfabetización entre las masas latinoamericanas, especialmente durante las guerras civiles en Nicaragua y El Salvador en los años 80. Es de esperar que la amenaza también se dejara sentir en el Brasil de aquel momento, especialmente en el empobrecido Nordeste con su sistema latifundista.

Enseñar alfabetización es, independientemente de si implica *conscientização* o no, un acto político en un contexto como el brasileño de la época. En general, sin embargo, un proceso técnico simple de aprendizaje de la alfabetización dejaría a sus destinatarios aún susceptibles de manipulación. Al estar desconectado del contexto social, puede impedir que una parte del electorado obtenga conocimiento sobre su propia subyugación y opresión. Puede incluso darles el deseo de emular a sus opresores. El tipo de educación en alfabetización orientada a la toma de conciencia que introdujo Freire, una alfabetización que implica praxis, se llamó 'alfabetización crítica'. Se trataba de personas que aprendían a leer no de manera mecánica sino de una manera que iluminaba las dinámicas de poder de su realidad. Esta es la base de su aprendizaje. A través del distanciamiento crítico, se espera que puedan leer la palabra y el mundo, en la medida en que puedan revelar las contradicciones de su contexto.

Las palabras se aplican así a una lectura crítica del mundo de los aprendices. Las expresiones involucradas ponen de manifiesto sus contradicciones y sirven para permitir a los aprendices explorar, de una manera dialógica, maneras de superarlas. El énfasis en la lectura del mundo hace que este proceso sea aplicable, como forma de aprendizaje a través de la praxis, incluso para aquellos que convencionalmente son alfabetizados. Pueden ser capaces de leer la palabra, de una manera no crítica, pero no necesariamente el mundo. Esto sería parte de lo que Freire llama 'educación bancaria'.

Se trata de un enfoque de aprendizaje de arriba hacia abajo, desprovisto de la lectura crítica de las palabras y del mundo simultánea-

mente para comprender las situaciones que el segundo ofrece. La alfabetización crítica, por tanto, se aplica tanto a quienes son analfabetos convencionales como a los alfabetizados convencionales. Se puede leer la palabra, pero no necesariamente leer el mundo mientras se hace. Otros han argumentado, yendo más allá de Freire, que la alfabetización crítica también implica *leer y escribir* el mundo (Taylor, 1993) y su construcción a través de diversos medios (alfabetización crítica mediática). Esto implicaría, como en el caso de Don Lorenzo Milani y sus estudiantes en Barbiana, una lectura crítica del mundo, por ejemplo, a través de los artículos de prensa, y escribir conjuntamente una respuesta. La lengua colonizadora, desde una perspectiva freireana, necesitaría ser enseñada de una manera problematizadora, en la cual se abordan sus roles históricos y sociopolíticos. La problematización implica aprender juntos cómo la ideología, incluida la ideología colonial, reside en los idiomas —muy lejos de la manera colonial y neocolonial de enseñar lenguas hasta nuestros días (véanse discusiones sobre TESOL entre inmigrantes)—. También implica aprender el papel que, en el caso del inglés, la lengua colonizadora ejerce como fuerza hegemónica (Macedo *et al.*, 2003). Una educación basada en la *praxis* requiere este enfoque.

Los términos Alfabetización Crítica, *Conscientização* y Praxis se vuelven por tanto indisolubles. La alfabetización crítica, que incluye la praxis, tiene un aspecto transformador tanto socialmente como, se podría añadir, ecológicamente. Implica la praxis en términos de no solo reflexionar críticamente sobre las relaciones sociales, es decir, las relaciones humanas, sino también entre humanos y el resto de la tierra. Leer el mundo, en el sentido freireano, se extiende más allá de leer críticamente el mundo de los humanos para incorporar también la lectura del resto de la Naturaleza en la que la humanidad arraiga. Aunque se podría criticar la obra temprana de Freire por ser antropocéntrica, hay que reconocer su giro posterior hacia una visión más cósmica, como se desprende de algunos de los temas elegidos para los complejos de aprendizaje temáticos en su proyecto de las escuelas de São Paulo. También hay que apreciar los escritos de quienes trabajaron estrechamente con él en relación con la Carta de la Tierra. Freire hablaba de 'Unidad en la diversidad' (Freire *et al.*, 1997). Más apropiado sería hablar en términos de 'Unidad en la biodiversidad'. Esto demanda una alfabetización crítica basada en la praxis que implique una reflexión sobre el mundo de la acción en toda su biodiversidad.

Diálogo auténtico

La praxis implica una pedagogía dinámica donde el conocimiento se convierte en un foco de curiosidad epistemológica y un objeto de co-investigación. Esto implica involucrar tanto al educador formal como al aprendiz, así como también los diversos significados que cada uno deriva de los estímulos de aprendizaje proporcionados. También es necesario considerar cómo este conocimiento se integra en sus respectivas construcciones sociales de la realidad. Este proceso solo puede tener lugar a través de un aprendizaje basado en el diálogo. Naturalmente, esta creación de significado también puede ocurrir a través de la "educación bancaria", es decir, una enseñanza unidireccional por parte del profesor. Mentalmente, los estudiantes no permanecen necesariamente pasivos. Pueden estar reconstruyendo cosas en su mente.

Sin embargo, la "educación bancaria" niega a los estudiantes la posibilidad de expresar su construcción de significado durante la sesión. El "diálogo auténtico", por el contrario, permite la interacción entre diferentes significados que emergen de todos los que participan en el círculo de aprendizaje. Esto favorece la circulación de diversas reflexiones sobre el mundo bio-diverso de acción, permitiendo que esas reflexiones sean cuestionadas, lo que da pie a nuevas perspectivas. Estas razones son suficientes para considerar una pedagogía dialógica como indispensable para la praxi, subrayando así sus dimensiones sociales y relacionales.

Por supuesto, las dinámicas de poder en el encuentro dialógico no se pueden pasar por alto: ¿quién dialoga con quién y desde qué posición de poder o falta de poder? (Wright, 2009). El educador y los aprendices no están en igualdad de condiciones. Un buen profesor goza de autoridad como educador y sobre la materia de estudio. No obstante, según Freire, esa autoridad no debe degenerar en autoritarismo. El educador debería disponerse a reaprender lo que sabe a través de la interacción con los aprendices. Estos últimos, mientras aprenden, también enseñan. Aportan a la co-investigación ideas a menudo condicionadas por su propia cultura. Así, cada uno en el grupo, incluyendo al profesor designado formalmente, estaría dispuesto a repensar y a reaprender o desaprender, mediante esta interacción, aquello que sabe. Todos son, en cierta medida, profesores y estudiantes. Freire hablaba, en este sentido, de "profesor-estudiante" y "estudiantes-profesores" (Freire, 2018: 80):

> *La educación liberadora es fundamentalmente una situación en la que el profesor y los estudiantes deben ser*

aprendices; ambos deben ser sujetos cognitivos, a pesar de sus diferencias. Este es, para mí, el primer criterio de una educación liberadora: que tanto profesores como estudiantes sean agentes críticos en el acto de conocer (Freire, en Shor y Freire, 1987: 33).

La dimensión colectiva del aprendizaje

Freire argumenta que el aprendizaje basado en una praxis transformadora o revolucionaria es probable que se produzca en un entorno colectivo. Las personas aprenden de manera que conecta el yo con el resto de la sociedad. El aprendizaje transformador y revolucionario es, inequívocamente, un acto social. Se reconoce que la transformación del mundo implica un esfuerzo colectivo, no individual. La praxis revolucionaria es, por su naturaleza, colectiva. Trabajar por el cambio dentro de un movimiento social también implica un esfuerzo conjunto. La superación de las concepciones erróneas y las ideas fijas, especialmente las fosilizadas, se da en entornos donde se cuestionan las propias perspectivas a través de otros puntos de vista. Esto abre el espacio para un proceso continuo de 'toma de conciencia' y, por tanto, una praxis en constante evolución. La acción derivada de una síntesis de diversas reflexiones colectivas sobre el mundo también es el resultado de un esfuerzo conjunto. Reflexionamos, aprendemos y actuamos juntos. Hemos visto cómo los alumnos de Don Milani en Barbiana leían y reflexionaban sobre las noticias del día juntos y escribían respuestas a esos mismos medios a través de un proceso de 'escritura colectiva'. Freire argumentaba que la tarea de transformación orientada a la justicia social no se realiza aisladamente, sino en concierto con otras personas. (Freire, 2018: 85-86)

Adoptar un enfoque puramente individualista para enfrentarse al poder y conseguirlo puede ser un error. Esto puede implicar negar a otros las posibilidades de alcanzar el mismo estadio. Esto supondría el proceso deshumanizador de 'tener más' (Ibíd.), formando parte de la noción de 'tener' en lugar de 'ser', según Erich Fromm.

Esto a menudo puede significar simplemente sustituir a los poderosos sin transformar las condiciones de la opresión; la diferencia reside solo en las personas implicadas. Solo se cambia el lugar del opresor, pero no las condiciones de opresión. El deseo de enfrentarse al opresor puede estar motivado por el deseo de ser como el actual ocupante. El Esclavo desea convertirse en el Señor, suponiendo la existencia de

otro Esclavo a quien oprimir (véase la relación Señor-Esclavo en Hegel, discutida en el primer capítulo de Freire, 2018). La dialéctica opresor-oprimido permanece sin resolverse. El pensamiento sería el siguiente: 'Yo he sufrido para llegar donde estoy, y por lo tanto espero que los que tengo a cargo también sufran de la misma manera (alternativa: en lugar de utilizar mi poder para acabar, con otros, la situación de que haya opresores y oprimidos').

La contradicción de opuestos

La praxis, a través del aprendizaje en un entorno social, tiene como objetivo ver la situación críticamente, con una visión que trascienda el actual marco de poder. Al ganar esta distancia crítica, con 'una intención de justicia social, las personas implicadas tienen el potencial de 'negar la negación' (Allman, 1999). Negarían la posibilidad de impedir a los subalternos, los oprimidos, los desposeídos, 'llegar a ser más' humanos. Al negar las condiciones necesarias para esa humanización, uno mismo se deshumaniza mientras, simultáneamente, deshumaniza a los otros. De la misma manera, al ganar más 'humanización', los oprimidos humanizan al opresor o los opresores —siempre que eso implique acabar con la relación de opresión—. Todo esto está relacionado con la resolución de la contradicción de opuestos entre opresores y oprimidos. Esta es una verdadera actividad revolucionaria, destinada a resolver la contradicción en lugar de mantenerla simplemente cambiando las personas implicadas.

Iría más allá, siguiendo los escritos posteriores de Freire, en particular una respuesta a colaboradores que escribían desde diferentes perspectivas (Freire *et al.*, 1997). La praxis, que consiste en la reflexión sobre la acción, puede mostrar cómo la conciencia contradictoria hace que los seres humanos sean oprimidos en un contexto y opresores en otros. Los oprimidos pueden humanizarse en el lugar de trabajo, pero negar esa humanización en las relaciones domésticas con la pareja o la descendencia. Lo mismo ocurre en relación con otras formas de diferencia. Una educación crítica profunda, basada en el enfoque de praxis freireana, implica aprender sobre las diferencias sociales para hacer de una persona alguien más coherente, "menos contradictorio", "menos incoherente", "menos incompleto". Esto requiere un esfuerzo sin fin, una lucha constante, en distintos frentes. Este es el desafío utópico (una utopía saludable) que Freire nos presenta cuando reflexionamos sobre nuestro mundo bio-diverso de actividades cotidianas para ayudar

a transformarlo, con otras personas, en un mundo más humanizador y ecológicamente sensible. Es un gran reto que nos mantiene alerta como 'seres en proceso' en busca de una mayor coherencia. La praxis nos protege contra la complacencia en este sentido. Nuestra vida necesita constantemente una revisión reflexiva, con recurso a la teoría y la evaluación de sus ocultamientos. Esta sería la máxima a inferir del 'Epílogo' de Freire en un libro (Freire *et al.*, 1997) que vio la luz casi un año después de su muerte.

Bases contextuales de la praxis

Como en todos los enfoques pedagógicos, lo que defiende y ejemplifica Freire está ligado al contexto. De hecho, Freire argumentó repetidamente que no se debería referir a su enfoque como un 'método'. Lo que ocurrió, por ejemplo, en Angicos no se puede trasladar a otros lugares de manera mecánica o imitativa.[24] La única constante es la filosofía de la praxis, que toma formas diferentes según los contextos. Hemos visto la forma que puede adoptar en un contexto escolar que implica la investigación de la comunidad que rodea la escuela, como punto de partida para el aprendizaje. Tenemos evidencias del uso de la praxis entre adultos en determinados contextos, sobre todo en contextos latinoamericanos caracterizados por un analfabetismo generalizado. Hemos visto cómo los primeros trabajos de Freire iluminaron el uso de la consciencia crítica en la conexión entre el aprendizaje de palabras y la lectura de la situación política de las comunidades campesinas. No obstante, diferentes contextos ofrecen diferentes oportunidades para el aprendizaje a través de la praxis, tanto para los alfabetizados convencionales como para los no alfabetizados.

A. Diferentes Contextos

El proceso de la praxis en sus primeros trabajos (Torres, 2014) se centraba en la vida política y comunitaria en general. En trabajos posteriores, sin embargo, al enfrentarse a comunidades empobrecidas como las de Guinea Bissau (Freire, 1978), recién liberadas del colonialismo portugués, sus formulaciones en torno a la praxis adquirieron un enfoque que resuena con *El Capital*, Vol. 1, de Karl Marx. Esto también se asemeja a la defensa de Marx de una 'educación politécnica' en

[24] Esto recuerda a Don Milani respecto a Barbiana cuando argumentó que el experimento estaba ligado al contexto y no se puede repetir como un modelo en otros lugares.

la 'Resolución de Ginebra de 1866'.[25] El lugar de reflexión para Freire, en este contexto africano concreto, era el mundo de la producción económica. Freire argumentó extensamente y de manera prescriptiva (en contraste con su filosofía general), en la Carta 11, que no debería haber dicotomía entre el trabajo productivo y la educación.

Llegó a defender que las instituciones educativas no deberían "distinguirse, esencialmente, de la fábrica o de la actividad productiva en el campo agrícola" (p. 105), resonando así con Mao, Nyerere (la escuela-*shamba* como lugar de educación para la "autosuficiencia", como veremos en el próximo capítulo) y otros que escribieron desde una perspectiva del 'Tercer Mundo' en ese contexto. Esta postura, que provocó severas críticas, propone una versión particular de la praxis. Sin duda, fue influenciada por las condiciones económicas específicas del contexto. Los costos de la separación, en este y otros países empobrecidos, entre educación y formación profesional, y de proporcionar más que una educación elemental (la provisión de educación primaria universal era un gran desafío en ciertos países con economías agrícolas), eran exorbitantes. Como en Tanzania en África Oriental durante la política de 'Educación para la Autosuficiencia' del gobierno de Julius Nyerere, que se discutirá brevemente, la combinación de educación y producción en los años elementales fue considerada por Freire como una propuesta viable en Guinea Bissau. Esto implicaba una integración en lugar de una duplicación de recursos escasos. Para muchos alumnos, en un contexto donde la provisión de educación secundaria era escasa, este era el único período preparatorio disponible antes de sumergirse en el mundo laboral. Para Freire, el mundo de la producción se convertiría en el terreno para la educación a través de la praxis.

En mi opinión, esto implicaría una educación más amplia y holística, no simplemente una transmisión de competencias. Esto también ayudó a Freire a ofrecer una visión, en la Carta 11 (Freire, 1978), que de alguna manera resuena con la creencia de Ernesto 'Che' Guevara de que "la praxis (actividad de vida crítica, creativa, humana) puede transformar radicalmente a los hombres y mujeres en seres diferentes a través del trabajo" (von Vacano, 2013: 484).

[25] La apuesta de Karl Marx por una 'educación politécnica' se explica mejor en la 'Resolución de Ginebra de 1866' o más bien en 'La Primera Internacional de la Asociación Internacional de Trabajadores', donde la educación y la formación de las clases laborales tuvieron protagonismo, centrándose en la Educación Mental, la Educación Física y la Formación Tecnológica (Marx, 1866, 1877).

B. El exilio como Praxis

También se hizo referencia, al principio, a un contexto diferente y específico para la Praxis. Reflexionando sobre su experiencia de exilio en 'libros de diálogos' con personas que fueron exiliadas externamente (Antonio Faundez) o internamente (encarceladas en Brasil, como Frei Betto), Freire utilizó incluso la praxis para definir aquellos momentos. Estas situaciones ofrecieron a Freire y a los dos coautores la posibilidad de obtener una distancia crítica respecto al contexto que conocían. Estaban alejados de la acción en países motivados por el cambio (Chile con Allende, Brasil antes del golpe de 1964). El proceso de transformación social fue interrumpido por golpes militares represivos. Freire hace afirmaciones en este sentido en el libro de 1989 con Faundez (Freire y Faundez, 1989) y también en el intercambio con Ricardo Kotscho y Frei Betto (Carlos Alberto Libanio Cristo) (Betto y Freire, 1986).

El período de exilio constituyó una experiencia profundamente pedagógica para Freire. Lo mismo ocurrió con Betto, que participó en proyectos de teatro y otras actividades dentro de las cárceles brasileñas; fue encarcelado dos veces. Betto fue un líder estudiantil durante el período de la dictadura militar. Las conversaciones con otros exiliados o presos de conciencia sirvieron como una forma de praxis. Reflexionaron críticamente sobre los contextos en los que habían estado activamente implicados. Estas conversaciones tenían el potencial de generar el conocimiento, las respuestas emocionales y la revitalización necesarias para contribuir a transformar la sociedad brasileña una vez finalizada la situación estresante. Esto se materializó con la *abertura* (obertura) a principios de los años 80 y la promesa de democracia, una democracia muy frágil al principio (Freire era inicialmente escéptico respecto a regresar del exilio y fue persuadido por amigos como el Cardenal Paulo Evaristo Arns) (Mayo, 2004).

C. Reaprender Contextos de Origen Cambiados

Para Freire, la praxis de este tipo implicaba un diálogo y un aprendizaje adicional en su regreso al país del que había sido desterrado. Tenía que 'reaprender Brasil', ya que el contexto en el que había nacido y crecido había cambiado considerablemente a lo largo de sus 16 años de exilio. De lo contrario, la implicación sería que, como héroe recibido con entusiasmo, corría el riesgo de convertirse en otro agente de 'invasión cultural', generando ideas importadas que no podían ser tras-

plantadas al contexto 'nuevo', aunque fuera su país natal. La situación sería parecida a la de los migrantes que describen su país de origen tal como lo conocieron antes de emigrar. Mientras tanto, el país de origen habría evolucionado durante sus años en el extranjero hasta el punto de resultar irreconocible; una visita a 'casa' puede provocar un choque cultural en algunos.

Freire escribió en repetidas ocasiones sobre su tarea, al regresar a Brasil, de reaprender el país tras haber estado fuera durante dieciséis años, sin ninguna visita breve durante su tiempo viviendo en el extranjero, ya que un Régimen Militar inflexible que tomó el poder en 1964 había impuesto una prohibición total. El escenario político había cambiado en el momento de la retirada de la prohibición, con nuevos partidos políticos y movimientos dejando su huella. La praxis, por tanto, implica también un proceso de reaprendizaje, en diálogo con otros, del contexto de origen. Se reaprende a través del distanciamiento crítico que se produce al vivir en el extranjero. Desde el extranjero, en diálogo con otros exiliados, se puede ver el propio país con una luz diferente —distanciamiento crítico—. También se reaprende 'casa' observando, reflexionando y discutiendo, con otros, los cambios con los que uno se encuentra al volver.

Conclusión

Sería justo afirmar, a modo de conclusión, que la conceptualización inicial y más amplia de la práctica de Freire es la interpretación más duradera de este término en los círculos de educación crítica.

Hay quienes distinguen entre 'praxis intelectual' y 'praxis revolucionaria'. Se dice que la primera ocurre cuando las personas pueden cambiar, pero la estructura de opresión permanece intacta. Esta ha sido una crítica habitual a Freire. Se nos dice que la concienciación no necesariamente conduce a la transformación social. Puede simplemente llevar a adoptar una actitud basada en una conciencia crítica, pero esto, por sí solo, no produce el cambio. La praxis revolucionaria implica construir a partir de un compromiso crítico y una conciencia continuada para actuar en el mundo, posiblemente incluso mediante acciones militantes y violencia (como en las guerrillas en América Latina y en otros lugares) para generar cambio. Una no excluye a la otra. La praxis, que implica concienciación, puede ayudar a crear el clima para el cambio revolucionario. Recordemos la famosa observación de Gramsci de que toda revolución va precedida de un 'intenso trabajo

de crítica'. De lo contrario, el cambio político implicado sería simplemente un desarrollo de arriba hacia abajo en lugar de un cambio revolucionario democrático continuo; de ahí el trabajo cultural 'prefigurativo'. La pedagogía de la praxis de Freire puede servir bien a esta tarea prefigurativa. Recordemos también la afirmación de Gramsci de que las revoluciones de diferentes tipos, ya sean súbitas o de muy larga duración estas últimas implicando la renegociación gradual y la transformación de las relaciones de hegemonía requieren un largo proceso de trabajo educativo y cultural. La 'pedagogía/filosofía de la praxis', en el sentido freireano y gramsciano, puede desempeñar un papel decisivo en este proceso.

Más significativamente, sin embargo, el compromiso cultural a través de la praxis, tal como lo entendía Paulo Freire en términos de reflexión sobre el mundo biológicamente diverso de la actividad cotidiana, se adapta bien a cualquier organización o movimiento que trabaje por una mayor justicia social. Es adecuado para un sindicato, un partido político o un movimiento social que trabaje tácticamente para cambiar dentro del sistema, guiado por una visión estratégica que trasciende el marco existente. Recordemos el famoso adagio de Marx[26], mencionado anteriormente, que dice que las personas hacen las circunstancias, pero no como quieren. Para Freire, pensando en el *Partido dos Trabalhadores* (PT), era importante que un partido estuviera abierto a aprender de los movimientos sociales sin intentar dominarlos. Solo así una organización como un partido podría 'crecer'. (Freire, en Escobar *et al.*, 1994) Se dice que el PT nació de los movimientos sociales, también con fuertes vínculos con el movimiento sindical. Mientras el partido mantenga una distancia crítica de estos movimientos, para evitar el riesgo de su cooptación, puede nutrirse de cualquier fuente de revitalización que estos movimientos puedan proporcionar. Educadores y trabajadores culturales que actúan dentro del partido y de los movimientos sociales pueden reflexionar sobre sus acciones para contribuir a generar un cambio —un cambio por la justicia social y ecológicamente sensible. El concepto de educación mediante la praxis de Freire ofrece mucha materia para reflexionar en este sentido. Por eso su

[26] Las circunstancias hacen a las personas, pero también son las personas las que hacen las circunstancias, escribe Marx (1978, 165) en *La ideología alemana*, advirtiéndonos, sin embargo, que las personas no intervienen "como quieren… bajo circunstancias elegidas por ellas mismas…", como se cita en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (Marx, 1978, 595). Véase McLaren y Jandric (2018, 145; McLaren, 2015) sobre las dificultades de implicarse en la praxis a un nivel concreto, incluso entre los maestros-formadores.

figura es tan relevante tanto en el PT como en los 3435 movimientos de base, notablemente el mayor movimiento social en Brasil, el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*[27] (MST) —el movimiento de los campesinos sin tierra. El MST es uno de los movimientos más vivos del mundo en términos geográficos. La praxis cultural y educativa se hace presente en todo ese mundo, a veces apoyada por políticas nacionales. Es al pensamiento de un autor y político que ofrece un ejemplo de ello al que ahora nos dedicamos.

Las referencias a Julius Kambarage Nyerere, reverenciado como Mwalimu, ya se han hecho debido a las afinidades entre algunas de sus ideas y las de Freire. Puede que se trate de las reflexiones de un 'rey filósofo', quizás tachado de idealista en algunos sectores. Sin embargo, sus ideas desenmascaran la relación entre cultura, poder y educación en un contexto de descolonización, muy similar al contexto que sirvió como trasfondo para gran parte del trabajo y las ideas de Paulo Freire. La praxis adquiere una connotación específica en estos lugares, destacando el nexo entre producción cultural/educativa, por razones específicas mencionadas en este capítulo. El propio Freire vio analogías entre Nyerere y él mismo en una de sus visitas a Tanzania como invitado del gobierno encabezado por Nyerere. Aparte de Amílcar Cabral —tema de un capítulo coescrito en el que participé (Araujo, Vittoria y Mayo, en Mayo y Vittoria, 2021)—, Nyerere es el otro pensador africano que invita a hacer paralelismos con Freire. Nos dirigimos ahora a sus ideas.

[27] Traducido literalmente como Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra.

IV. Julius K. Nyerere y una política cultural de descolonización[28]

Julius K. Nyerere (1922-1999) tiene sus detractores, como todos los líderes políticos, por supuesto. Aun así, es una de las figuras más respetadas y, en algunos casos, veneradas de la política africana y mundial, especialmente en lo que se refiere a su pensamiento sobre el desarrollo y la educación. Católico practicante, hijo de un jefe de aldea de Butiama (norte de Tanzania) y antiguo profesor en una escuela católica, Julius Kambarage Nyerere tuvo una vida política llena de momentos significativos. Condujo a Tanganica hacia la independencia en 1961, se convirtió en presidente del país y, más tarde, fue el primer presidente de Tanzania tras la unificación de Tanganica y Zanzíbar en 1964, cuando esta última se independizó.

Mwalimu

Siempre dispuesto a liderar con el ejemplo, 'Mwalimu' (maestro en Kishwahili), como fue reverenciado, permaneció al frente de la política tanzana incluso después de renunciar a la Presidencia. Hasta 1990, fue el líder del *Chama Cha Mapinduzi* (partido de la revolución), el partido surgido de la fusión entre el TANU (Unión Nacional de Tanganica) y el *Afro-Shirazi*, el partido que gobernaba Zanzíbar. Más tarde, bajo la dirección de su sucesor como presidente, Ali Hassan Mwinyi, Tanzania pasó de ser un estado de partido único a un estado multipartidista.

Muchos consideran que el modelo de socialismo defendido por Nyerere fracasó en cuanto a resultados materiales. Lo mismo podría decirse de muchos otros países africanos que siguieron el camino Capitalista, un punto que Nyerere subrayó en una entrevista con un corresponsal estadounidense (Nyerere, 1996). Algunos expresaron reservas sobre la viabilidad de su proyecto socialista para Tanzania. Diferentes perspectivas políticas dieron lugar a diferentes evaluaciones. No obstante, muchos reconocieron su talla de estadista. El país se distinguió de otros en África por su transición política pacífica y por la ausencia

[28] Mayo, P. (2001) 'Julius Nyerere (1922-1999) y la Educación — un homenaje' en *International Journal of Educational Development* 21(3): 193-202.

de conflictos étnicos. Afirmaba que el país logró una integración racial poco después de la Independencia y que se puso fin a la discriminación religiosa (Nyerere, 1968: 270).

Durante los últimos años de su vida, Nyerere jugó un papel importante como mediador, buscando soluciones a los grandes conflictos por el poder en la región de los Grandes Lagos en África Oriental. Fue el principal mediador en Burundi (Smith, 1999, p. 9) para evitar una catástrofe comunal semejante a la de la vecina Ruanda. Estuvo muy implicado en la política de desarrollo, dirigiendo la Comisión Sur y, más tarde, el Centro Intergubernamental para el Sur en Ginebra (Smith, 1999: 9).

Hay quienes creen que su visión del panafricanismo es inigualable entre los líderes africanos[29]. Durante su presidencia, Tanzania ofreció apoyo y refugio a numerosos luchadores por la libertad africana, incluidos activistas del ANC y otros que combatían el colonialismo portugués. Además, Nyerere fue una de las figuras fundadoras del Movimiento de Países No Alineados. También fue decisivo en la caída de Idi Amin en Uganda.

Nyerere tuvo problemas en la escena internacional. Hubo tensiones con países occidentales que llevaron a una reducción de la ayuda extranjera. Estos conflictos incluyeron: desavenencias con el Reino Unido, después de que este reconociera la Declaración Unilateral de Independencia de los colonos blancos en Rodesia; tensiones con Alemania Occidental después de que Tanzania reconociera a la RDA; y conflictos con Estados Unidos después de que Tanzania acusara a la CIA de injerencia en asuntos internos del país africano (Unsicker 1986: 232). La forma particular de socialismo de Nyerere parecía haber provocado la animadversión de algunos comunistas, especialmente de Europa del Este (Okoh, 1980: 52). Nyerere rechazaba el capitalismo, afirmando en una ocasión que se diferenciaba de los socialistas occidentales precisamente porque estos glorificaban el capitalismo como un modo de producción que desembocaba en el socialismo (ibíd.). Este punto, que considera el capitalismo un sistema explotador, es compartido por varios autores citados en este volumen, incluidos Paulo Freire y Henry Giroux (véase Giroux, 2021), que, junto con Gramsci, defienden una política que trascienda el marco Capitalista establecido.

Los escritos de Nyerere sobre desarrollo, socialismo, literatura (tradujo al kishwahili las obras de Shakespeare *Julio César* [*Juliasi Kai-*

[29] Estoy en deuda con el profesor George Sefa Dei, del Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto, por este punto.

zari] y *El mercader de Venecia* [*Mabepari wa Venisi*]), educación, liberación africana, intelectuales, No alineamiento y una multitud de otros temas constituyen un corpus de referencia frecuentemente citado en la literatura africana postcolonial.

Uno de los ámbitos en los que Julius Nyerere es citado con más frecuencia es el de la *Educación* (véase Samoff, 1990; Kassam, 1994; Smith, 1999), lo cual no sorprende, dada la importancia que él mismo atribuía a este campo de la política y de la práctica social, incluyendo una práctica cultural africana descolonizadora, en sus escritos y en su labor como líder de Tanzania.

Ujamaa

El concepto político principal de Nyerere era el *Ujamaa* (hermandad), que representa el intento de un líder del Tercer Mundo de aplicar el socialismo a las necesidades específicas de una comunidad africana. Se fundamenta en tres principios básicos, expresados en su famoso escrito sobre educación, 'Educación para la autosuficiencia': "igualdad y respeto por la dignidad humana; compartir los recursos que producimos con nuestros esfuerzos; trabajo para todos y explotación para nadie" (Nyerere, 1968: 272). La Unión Nacional Africana de Tanzania (TANU) estableció estos ideales básicos en la ética nacional, así como en la 'Declaración de Arusha' (Nyerere, 1968: 231-250), que marcaba la política que el país debía seguir. Hacia el final de su vida, Nyerere profundizó en estos valores socialistas, que aún consideraba relevantes en una época dominada por el neoliberalismo y su ideología de mercado asociada. Según la transcripción de una entrevista de 1996, declaró:

> *Y estos valores son valores de justicia, respeto por los seres humanos, un desarrollo centrado en las personas, un desarrollo que se preocupa por la gente… se puede decir que se deja el desarrollo de un país en manos de lo que se llama el mercado, que no tiene corazón, ya que el capitalismo es completamente despiadado… ¿quién ayudará a los pobres? … y la mayoría de la gente en nuestros países es pobre. ¿Quién los defenderá? No será el mercado. Así que no me arrepiento de haber intentado construir un país basado en estos principios. Tendrán que —ya se le llame socialismo o no— darse cuenta de que lo que dio un rostro humano al capitalismo fueron los valores que intentaba inculcar en mi país (Nyerere, 1966).*

Declaración de Arusha

El erudito nigeriano J.D. Okoh, afirma que el primer principio de la Declaración de Arusha, el respeto por la dignidad humana, fue subrayado en vista de la 'crisis de identidad y complejo de inferioridad' arraigados en los africanos después de varias décadas de colonización (Okoh, 1980: 54). Okoh se refiere a una afirmación de Nyerere, según la cual en el pasado era un elogio, más que una ofensa, decir que alguien tenía una mentalidad europea llamándolo "Europeo Negro", una idea que recuerda al texto de Frantz Fanon (1952), 'Piel Negra, Máscaras Blancas'. Esto es típico de la ideología colonial, que a menudo implica, en términos de Freire, una interiorización de la imagen del opresor (Freire, 1970: 32). Como argumentan Mayo y Vittoria (2021), esto a menudo adopta la forma de *imitar* de manera patética el comportamiento y otros atributos (incluyendo el idioma hablado) del colonizador, semejante al hombre martiniqués descrito por Fanon (1952), que intentaba emular a los franceses, más concretamente, sospecho y sostengo, a los franceses parisinos.

El segundo principio de la Declaración de Arusha, que pone énfasis en la necesidad de compartir los recursos, sugiere la idea de comunitarismo que está en el corazón del Ujamaa. Nyerere consideraba esto como un intento de recuperar lo que él consideraba la experiencia africana tradicional, que había sido destruida por las potencias coloniales mediante su política de 'divide y vencerás'. Okoh lo cita resaltando la necesidad de recuperar una mentalidad que proporcione seguridad derivada del sentimiento de pertenencia a una "familia ampliada" (Okoh, 1980: 52), aunque el mismo autor señala que muchos sabios africanos criticaron a Nyerere por idealizar la sociedad africana precolonial. Según Handel Khashope Wright (2012), habría que preguntarse si esta noción de ser africano no es una simplificación esencialista. La idea de fraternidad de Nyerere hizo que muchos consideraran su credo político como 'socialismo cristiano'.

Su concepto de democracia de base giraba en torno al Ujamaa, o más específicamente, en este caso, *Ujamaa Vijijini* (fraternidad del poblado), que implicaba un proceso de democracia participativa. En su escrito *Libertad y desarrollo*, un cuadernillo de políticas publicado en 1968, Nyerere escribe:

> *"…es necesario que todos puedan hablar libremente, y que todos sean escuchados. No importa cuán impopulares sean las ideas de una persona, o cuán equivocadas las conside-*

re la mayoría. No hace ninguna diferencia si una persona es agradable o desagradable por sus cualidades personales. Cada tanzano, cada miembro de una comunidad, cada miembro de un Consejo Distrital, cada miembro del Parlamento, y así sucesivamente, debe tener la libertad de hablar sin temor a ser intimidado —tanto dentro como fuera del lugar de la reunión—. (sic)" (Nyerere, 1974: 30, 31).

La praxis requiere el intercambio libre de ideas para reflexionar sobre la situación existencial de la comunidad. Muchos líderes africanos han formulado teorías en este sentido como alternativas a las democracias representativas occidentales, pero a menudo son despreciadas en los medios de comunicación como una burla al pensamiento libre y a la libertad de expresión. La 'tercera teoría internacional' de Muamar Gadafi sobre la Yamahiriya libia ha sido objeto de muchas críticas burlonas en este sentido, especialmente en la prensa occidental, que se muestra hostil hacia lo que representaba en términos de política africana. Los intentos de fomentar una cultura de democracia *directa* en lugar de representativa generan reacciones mixtas, siendo uno de los últimos ejemplos los experimentos de Presupuesto Participativo.

En un documento de evaluación muy importante publicado diez años después de la Declaración de Arusha, Nyerere reprendió a los líderes políticos por no escuchar al pueblo. Afirma: "Encuentran mucho más fácil DECIR a la gente lo que debe hacer. Las reuniones a menudo son monólogos, sin apenas tiempo, si es que lo hay, para la discusión; e incluso en ese caso, el discurso suele ser una exhortación para trabajar duro en lugar de una explicación para hacer las cosas mejor." (Nyerere, 1977: 29), en resumen, una explicación para reflexionar críticamente y de manera descolonizadora sobre el mundo de acción para hacer las cosas mejor, de un modo que surja de su situación existencial: la praxis. Además, en *Libertad y Desarrollo*, Nyerere afirma que la gente no debe ser obligada a unirse al 'Ujamaa Vijijini' y subraya que el concepto se basa en el entendimiento, tras la Declaración de Arusha, de que lo que Tanzania necesita para desarrollarse "son personas, no cosas, y que las personas solo pueden desarrollarse a sí mismas" (Nyerere, 1974: 36).

La idea de ser una comunidad participativa era una reacción marcada contra la educación colonial, limitada y elitista, que existía en Tanganica y Zanzíbar en el momento de la independencia. En 'Educación para la Autosuficiencia', Nyerere argumenta que la educación

colonial "se basaba en los supuestos de una sociedad colonialista y capitalista. Enfatizaba y alentaba los instintos individualistas del ser humano en lugar de sus instintos cooperativos (*sic*). Hizo que la posesión de riquezas materiales individuales fuera el criterio de mérito y valor social." (Nyerere, 1968: 269). La educación colonial se caracterizaba por lo que Paulo Freire (1970, 151) llamaría 'invasión cultural,' un proceso que minaba los valores indígenas tradicionales:

> *La educación colonial en este país, por tanto, no transmitía los valores y el conocimiento de la sociedad tanzana de una generación a otra: era un intento deliberado de cambiar esos valores y de reemplazar el conocimiento tradicional por el conocimiento de una sociedad diferente. Así, formaba parte de un intento deliberado de llevar a cabo una revolución en la sociedad; de transformarla en una sociedad colonial que aceptara su estatus y que fuera un apéndice eficiente del poder gobernante (Nyerere, 1968: 270).*

En el momento de la independencia de Tanganyika, había pocas personas con las cualificaciones necesarias para fortalecer la administración del gobierno. El país estaba empobrecido y la infraestructura educativa estaba, en gran medida, poco desarrollada. Era un gran esfuerzo ofrecer educación primaria universal, por no hablar de la educación secundaria para todos. De hecho, la educación secundaria solo estaba disponible para unos pocos seleccionados. Por esta razón, Nyerere argumentaba que la educación primaria no debía concebirse como una preparación para la educación secundaria, ya que la mayoría no se beneficiaría de esta última. La situación se complicaba por el hecho de que coexistían escuelas secundarias privadas con escuelas del estado. Estas escuelas permitían a quienes podían pagar su educación la posibilidad de beneficiarse de la educación secundaria (véase Bacchus, 1973). Además, en lo que respecta a las escuelas estatales, es un hecho reconocido (prácticamente una verdad incuestionable), respaldado por una gran cantidad de investigaciones sociológicas, que cualquier proceso de selección basado en la "meritocracia" de hecho favorece a quienes tienen más recursos y *capital cultural* favorable. En el caso de Tanzania, estos eran los hijos de los 'nuevos elitistas' que, después de la independencia, habían obtenido puestos lucrativos en la administración pública (Ibíd.). Esta situación habría tenido un efecto nocivo en cualquier intento de crear una sociedad igualitaria (Ibíd.).

Así, para algunos, la educación primaria era una preparación para las escuelas secundarias y más allá, mientras que para la mayoría era un fin en sí misma y debía consistir en una forma de praxis que fusionara la educación y la producción cultural con el mundo del trabajo, tal como se explica en el capítulo anterior.

Uno de los objetivos principales de Tanzania era lograr la educación primaria universal antes del final de 1977. Se presionó a los burócratas para acelerar este proceso, con el eslogan 'tenemos que correr mientras otros caminan'. Como resultado de este paso valiente, Tanzania experimentó una expansión masiva de la educación estatal. El mismo Nyerere proporciona las siguientes estadísticas:

> *…un gran aumento en el número de alumnos que asisten a las escuelas primarias ha sido el resultado. En 1967 había alrededor de 825.000 alumnos en escuelas primarias de Tanzania. En 1975, la cifra comparable era de 1.532.000 alumnos, y el número continuará aumentando rápidamente durante algunos años (Nyerere, 1977: 8).*

Educación para la autosuficiencia

Nyerere también defendía una educación que proporcionara a los estudiantes un sentido de autosuficiencia, centrándose principalmente en el desarrollo de una economía agraria. Este proceso de praxis, caracterizado por la fusión de aprendizaje y producción, ambos procesos produciéndose simultáneamente, está muy en sintonía con la tradición socialista. Se pueden citar ejemplos como: la noción de Marx de una educación politécnica, tal como se propone en la Resolución de Ginebra de 1866 (véase Castles y Wustenberg, 1979, citados en Livingstone, 1983: 186, 187); como se indicó en el capítulo anterior, la defensa de Paulo Freire de una fusión entre educación y producción en su asesoramiento a los dirigentes del PAIGC en Guinea Bissau (véase Carta 11 en Freire, 1978: 99-120); la introducción en Malta, bajo la administración socialista de Dom Mintoff, de los programas trabajador-estudiante y alumno-trabajador (un periodo de estudio de 5 meses y medio alternado con un periodo de trabajo de 5 meses y medio) en el bachillerato y niveles universitarios (Baldacchino, 1999: 207, 208); el sistema en China bajo Mao que implicaba un proceso de 2-4-2-4 (dos meses trabajando-cuatro meses estudiando-dos meses trabajando-cuatro meses estudiando) (Chu, 1980: 79). La siguiente afirmación de Mao anticipa mejor el espíritu del proceso de educación-trabajo que Nyerere defendía:

> *Quien quiere conocer algo no tiene otra manera de hacerlo que, entrando en contacto con ello, es decir, viviendo (practicando) en su entorno. (Mao, citado en Chu, 1980: 79)*

Para que la praxis se convierta en praxis, sin embargo, se necesita el elemento reflexivo. Es eso lo que eleva "vivir (practicar)" de práctica a praxis.

La idea de las granjas escolares se desarrolló en Tanzania: "cada escuela también debería ser una granja; la comunidad escolar debería consistir en personas que sean a la vez maestros y agricultores, y alumnos y agricultores." (Nyerere, 1968: 283). Nyerere llegó a recalcar que el bienestar de los alumnos dependía del rendimiento de su granja, de la misma manera que la subsistencia de los campesinos depende de la producción que produce su tierra. (Ibíd) Nyerere no se mordía la lengua: "con este tipo de práctica, y con esta combinación de trabajo en el aula y trabajo en la granja, nuestros jóvenes educados aprenderán a entender que, si cultivan bien, pueden comer bien y tener mejores instalaciones en los dormitorios, salas de recreo, etc. Si trabajan mal, ellos mismos sufrirán las consecuencias." (Nyerere, 1968: 284, 285). Incluso animó a agricultores experimentados y técnicos agrícolas a participar en el proyecto:

> *La vida y la agricultura continuarán mientras enseñamos. De hecho, utilizando buenos agricultores locales como supervisores y profesores de aspectos particulares del trabajo, y empleando los servicios de los técnicos agrícolas y sus asistentes, estaremos ayudando a romper la idea de que solo el conocimiento académico merece respeto. Esto es un elemento importante en nuestro desarrollo socialista (Nyerere, 1968: 283, 284).*

Hay un toque romántico de Wordsworth aquí. Lo que viene a la mente es la idea del escritor inglés en 'The Tables Turned' de que el conocimiento de los libros no lo es todo; se puede aprender mucho de la naturaleza. De nuevo, desde una perspectiva de praxis, esto requiere reflexión, y una reflexión codificada, incluyendo aquello que fácilmente se podría descartar con desgana como 'teoría'. Teoría y práctica, en este caso, teoría y práctica agrícolas, están entrelazadas.

Comunidad

La escuela ya no debía ser el ámbito exclusivo de los maestros con formación profesional. En consonancia con la idea de una escuela comunitaria productiva, se consideraba que toda la comunidad debía ser un recurso para el aprendizaje. Este concepto se ajusta a la literatura sobre las escuelas comunitarias (Parson, 1990) y a la literatura más progresista sobre la implicación de los padres y otros miembros de la comunidad en la educación de los niños (Curtis *et al.*, 1992; Smyth, 1994). Se trata de una literatura que subraya la importancia de que las personas fuera de la profesión docente tengan voz en el desarrollo de la escuela y contribuyan a la educación que esta ofrece. En este sentido, es una literatura que plantea una pregunta importante: ¿quién puede actuar efectivamente como educador dentro de la comunidad? (Smyth, 1994, 135). ¿Quién es un trabajador educativo/cultural efectivo en la comunidad?

Nyerere sostenía que era absolutamente vital que las escuelas y sus alumnos se integraran en la vida del pueblo: "Es necesario que los niños se conviertan en parte de la comunidad asumiendo responsabilidades con esta y que la comunidad participe en las actividades escolares." (Nyerere, 1968: 287). Sugería que el trabajo escolar —trimestres, horarios, etc.— se organizara de manera que los niños pudieran participar, como miembros de la familia, en las granjas familiares, "o como miembros jóvenes de la comunidad en las granjas comunitarias" (Ibíd). El mundo del estudio y de la acción deben estar unidos.

En cuanto al capital escolar, Nyerere creía que las granjas escolares no debían recibir más ayuda que la que estaría disponible para una granja cooperativa ordinaria, donde el trabajo es supervisado (Nyerere, 1968: 284). Mediante estos medios, según Nyerere, los estudiantes podrían aprender las ventajas del "esfuerzo cooperativo", especialmente "…cuando el capital externo no está disponible en cantidades significativas" (Ibíd). Por supuesto, la responsabilidad del mantenimiento debía ser mucho mayor a nivel de secundaria que en primaria (Nyerere, 1968: 287). El problema, sin embargo, es que, según un informe publicado a principios de los años setenta, las escuelas secundarias fueron las menos afectadas por el movimiento para introducir la agricultura en las escuelas (Bacchus, 1973). El informe señalaba que la mayoría de las escuelas secundarias seguían poniendo el mayor énfasis en los estudios académicos formales (Ibíd). También señalaba que, en las escuelas de primaria, los maestros con escasa experiencia en agricultura ponían

el énfasis en el trabajo físico en la granja, a menudo en detrimento del aspecto 'educativo' de la experiencia (Ibíd). Para asegurarse de que los niños de primaria fueran lo suficientemente grandes para participar en la gestión de la granja escolar, las autoridades educativas de Tanzania aumentaron la edad de entrada a la escuela primaria "de 5 o 6 a 7 años" (Kassam, 1994: 252).

Nyerere quería proporcionar una educación que 'descolonizara la mente', usando un término muy popular en África que recuerda a Frantz Fanon, Ngugi Wa Thiong'o y el expresidente de Cabo Verde, Aristides Pereira (respecto a este último, véase Freire, 1985: 187). Él afirma que la educación proporcionada debe ser 'para la libertad', reconociendo que una "nación liberada, en África o en cualquier otro lugar, no es solo una nación que ha superado la ocupación extranjera. Esto es una primera parte esencial de la liberación, pero solo es la primera. La liberación significa más que eso" (Nyerere, 1979c, 43). El país, como subrayó Aristides Pereira respecto a Cabo Verde, puede haber sido descolonizado, pero ahora la tarea es descolonizar la mente. Para Nyerere, esto significaba que Tanzania debía convertirse en una "nación autosuficiente" y que su gente debía superar los sentimientos de inferioridad y poder usar las circunstancias, en vez de ser usados por ellas (Nyerere, 1979c, 43). Para Nyerere y otros, este proceso de descolonización o liberación implica una valoración de lo Indígena. Al fin y al cabo, el trabajo cultural que implica la praxis debe estar arraigado en la propia situación existencial. Se estableció el kiswahili como lengua nacional, mientras las instituciones educativas debían promover la cultura africana. Firme defensor de las culturas Indígenas, Nyerere afirma: "Nuestros niños ya no aprenden solo la historia británica y europea. Más rápido de lo que se había pensado posible, nuestra universidad[30] y otras instituciones están proporcionando materiales sobre la historia de África y poniéndolos a disposición de nuestros maestros" (Nyerere, 1968: 271). Las canciones y danzas nacionales encontraron su lugar en el currículo tanzano postcolonial. Las lecciones de civismo daban a los alumnos de secundaria una comprensión de los objetivos del joven estado tanzano (Ibíd). Además, se introdujo una junta nacional para establecer y corregir los exámenes (Samoff, 1990: 209), una medida postcolonial adoptada por varias otras excolonias británicas (véase Bray y Steward, 1998).

[30] Esto fue antiguamente una facultad de la Universidad de África Oriental. En 1970, se convirtió en la Universidad de Dar es Salaam.

Universidad

No solo las escuelas debían establecer un vínculo con la comunidad, sino también la Universidad. En un discurso en la inauguración de la Universidad de Dar es Salaam el 29 de agosto de 1970, Nyerere escribió: "Cuando se decide si un tema particular debe ser ofrecido, la universidad debería preguntarse: '¿Qué contribución puede hacer el estudio de este tema al futuro de Tanzania?'… '¿Qué conocimiento de, o desde, nuestra propia sociedad es relevante para esta materia?'" (Nyerere, 1979a: 41). La Universidad debía proporcionar materiales para un currículo escolar genuinamente postcolonial, incluyendo materiales en kiswahili. Aunque defendía la adaptación de la oferta universitaria a las necesidades del país, Nyerere creía que la universidad debía tener libertad para experimentar y probar nuevos cursos y métodos (Nyerere, 1979a: 42). Argumentaba que el personal debía plantear preguntas desafiantes a los estudiantes y la Universidad debía plantear preguntas desafiantes a la sociedad en general (Ibíd).

En cuanto a los estudiantes, Nyerere afirma: "Los campesinos y trabajadores de una nación alimentan, visten y alojan tanto a los estudiantes como a sus profesores, también proporcionan todas las instalaciones educativas utilizadas —los libros, los tubos de ensayo, las máquinas, etc.—. La comunidad proporciona estas cosas porque espera beneficiarse —está haciendo una inversión en las personas" (Nyerere, 1979a: 39)—. Incluso criticaba la tendencia entre los trabajadores educados a ponerse una etiqueta de precio. En un discurso en la Universidad de Liberia el 29 de febrero de 1968, Nyerere afirmaba: "¿Usaremos, en otras palabras, las habilidades que la sociedad nos ha permitido adquirir, para mantener a esta misma sociedad como rehén?" (Nyerere, 1974: 7).

Por supuesto, Nyerere, de una manera que recuerda la reacción de Mao contra los principios confucianos y la clase mandarín, insistió en que no debía haber ninguna distinción entre "educados" y "no educados", entre 'trabajo intelectual' y 'trabajo manual'. Una de las fotos más populares del antiguo presidente es aquella en la que aparece con un hacha en una *shamba*, en compañía de otros labradores que trabajaban duramente. Sería ingenuo ignorar el obvio elemento de publicidad que hay aquí, una especie de estrategia adoptada por muchos políticos y, en particular, por políticos populistas siempre tan deseosos de aparecer 'cerca del pueblo' o, más apropiadamente, 'de las masas'. No obstante, cabe subrayar que la agricultura fue la actividad a la que Nyerere volvió tras su retirada de la política tanzana.

Como Freire y otros, Nyerere advertía que los intelectuales y 'expertos' no debían subestimar el conocimiento de los labradores y de los trabajadores. Señala el hecho de que, en Tanganyika, los colonialistas gastaron treinta y seis millones de libras en un proyecto de implantación del Cultivo de Cacahuetes. Este proyecto resultó un fracaso porque los 'expertos' subestimaron el saber de los agricultores locales, a los que despacharon como analfabetos y tomaron decisiones propias sobre la regularidad de las lluvias. También asumieron que era simple pereza lo que impedía a la gente talar todos los árboles para plantar en una *shamba*, "Así que grandes áreas fueron deforestadas y crecieron pocos cacahuetes, ¡pero la erosión comenzó!" (Nyerere, 1974: 10). Este es un claro ejemplo de la importancia de que el conocimiento de la población indígena sea la base de una iniciativa culturalmente no alienante y basada en la praxis, algo que la experiencia extranjera no siempre puede aportar.

Educación de adultos

Un área que recibió un gran impulso en Tanzania durante la presidencia de Nyerere fue la educación de adultos. Nyerere es una figura respetada en el movimiento global de educación de adultos. Budd L. Hall, antiguo secretario general del *Consejo Internacional de Educación de Adultos* y antiguo jefe del Departamento de Investigación del Instituto de Educación de Adultos de Dar es Salaam, escribió recientemente:

> *Entre sus numerosos éxitos se encuentra su papel como presidente honorario fundador del Consejo Internacional de Educación de Adultos. Pronunció el discurso inaugural en la Primera Asamblea Mundial de Educación de Adultos, organizada en Dar es Salaam, Tanzania, en junio de 1976. Su visión inspiró el lema nacional para el Año de la Educación de Adultos de 1970, "Elimu Haina Mwiso" … El Aprendizaje Nunca Termina… que se utilizó en el tejido conmemorativo impreso especialmente para la Asamblea Mundial del ICAE de 1976.*[31]

Que Nyerere siga siendo frecuentemente citado en círculos de educación de adultos no es sorprendente, dados los logros de su país

[31] El tributo a Nyerere, después de la muerte de Mwalimu en octubre de 1999, escrito y distribuido por Budd L. Hall por correo electrónico.

para alcanzar "estándares excepcionales" (Bacchus y Torres, 1988: 322) en este ámbito. Muchos de estos logros han sido documentados en la literatura (véase, por ejemplo, Hall, 1973a, 1973b; 1975; Hall y Kassam, 1972; Hall *et al.*, 1972; Bhola, 1984; Unsicker, 1986; Sumra y Bwatwa, 1988; M. Mayo, 1997). Como informa Jeff Unsicker (1986) en su estudio detallado sobre la campaña de alfabetización de Tanzania, en el primer plan quinquenal de desarrollo de Tanzania se indicaba que "la nación no puede esperar a que los niños se eduquen antes de comenzar el desarrollo" (p.231). Al igual que con el proceso de educación primaria universal, la idea era de nuevo que 'debemos correr mientras otros caminan'. En la Asamblea Mundial del ICAE mencionada anteriormente, Nyerere afirmó que la educación de adultos "incorpora todo aquello que amplía" "la comprensión de la gente, los activa, los ayuda a tomar sus propias decisiones y a implementarlas por ellos mismos." (Nyerere, 1979b: 51). Uno de los objetivos de la educación de adultos, como de toda educación, era liberar la mente de manera que permitiera a la gente desarrollar un fuerte sentido de agencia caracterizado por una creencia en su capacidad para dominar las circunstancias. Uno de los grandes desafíos de la educación de adultos, según Nyerere, era combatir lo que él percibía como un sentido tradicional de fatalismo entre el pueblo tanzano:

> *La importancia de la educación de adultos, tanto para nuestro país como para cada individuo, no se puede exagerar. Somos pobres y atrasados, y muchos de nosotros simplemente aceptamos nuestras condiciones actuales como 'la voluntad de Dios', y sentimos que no podemos hacer nada para cambiarlas. En muchos casos, por tanto, el primer objetivo de la educación de adultos debe ser sacudirnos de esta resignación ante la vida que el pueblo tanzano ha llevado durante siglos pasados (Nyerere, 1979d: 33).*

La situación es similar a la que describe Paulo Freire respecto a los oprimidos de Brasil. "Recurren estimulados por el opresor a explicaciones mágicas o a una visión falsa de Dios, a quien trasladan fatalísticamente la responsabilidad de su estado de opresión… Un sacerdote chileno de alto calibre intelectual y moral que visitaba Recife en 1966 me dijo: «Cuando un colega pernambucano y yo fuimos a ver a varias familias que vivían en chozas [*mocambos*] en una pobreza indescriptible, les pregunté cómo podían soportar vivir así, y la respuesta siempre

era la misma: '¿Qué puedo hacer? Es la voluntad de Dios y debo aceptarlo.'»" (Freire, 1970: 163).

Parece muy adecuado que, en algún momento, se haga referencia a las ideas de Paulo Freire cuando se habla de los discursos o escritos educativos de Nyerere. Nyerere y Freire admiraban los escritos del otro, siendo el primero quien había leído *Pedagogía del oprimido* y el segundo impresionado "por la profundidad de los escritos de Nyerere" hasta el punto de que le dijo al presidente tanzano, durante una visita a la casa de este "en las afueras de Dar es Salaam" en 1971, "que le gustaría organizar una serie de seminarios donde se pudieran discutir y analizar en profundidad sus discursos" (Hall, 1998: 97). Las semejanzas entre las ideas de Nyerere y Freire parecían tan fuertes para el educador brasileño que "pidió al presidente Nyerere que apoyara un centro educativo en Tanzania basado en las ideas de Freire y Nyerere," una propuesta que nunca se materializó, aunque Freire, junto con Moacir Gadotti, logró finalmente establecer el Instituto Paulo Freire en São Paulo en los últimos años de la vida del educador brasileño (Hall, 1998: 98).[32]

Escuchando

Se puede argumentar que la mayor semejanza entre Nyerere y Freire se encuentra en su énfasis en escuchar a los aprendices y 'construir sobre' el conocimiento que ya poseen. Para Freire, era importante que una persona no se quedara en el mismo nivel de conocimiento (Allman *et al.*, 1998: 11) y que el educador estuviera dispuesto a aprender del aprendiz (Freire, 1970, 67; Freire, 1985: 177). En cuanto al segundo punto, Nyerere afirma:

> *…cada adulto sabe algo sobre el tema que le interesa, aunque no sea consciente de que lo sabe. Incluso puede que sepa algo que su profesor no conoce. Por ejemplo, los habitantes del pueblo sabrán en qué época del año la malaria es peor y qué grupo de personas —por edad, lugar de residencia o trabajo— se ve más afectado (sic) (Nyerere, 1979: 53).*

Sin embargo, Michaela von Freyhold señala, respecto a la campaña de alfabetización tanzana, que estos principios no se observaron:

[32] Nyerere y Freire, que fueron los dos presidentes honoríficos del ICAE, se volverían a encontrar en Dar es Salaam, en la primera Asamblea Mundial de Educación de Adultos de esta organización internacional en el año 1976, donde ambos fueron ponentes invitados (Hall, 1998: 98, 99).

"Después de una visita de Paulo Freire a Tanzania se debatió si sería conveniente hacer que los manuales fueran más abiertos y basados en la 'problematización'. Al final, esta propuesta fue rechazada. Los planificadores argumentaban que: 'Si permitimos a los campesinos criticar los consejos del agente de extensión, minamos su autoridad.' (*sic*) Tampoco debería haber discusión sobre la elección de cultivos: 'Si los campesinos empiezan a discutir si quieren cultivar algodón o no, pueden decidir en contra, y si no producen algodón, ¿de dónde sacaremos las divisas?'" (von Freyhold, 1979, 166, citado en Unsicker, 1986, 241, 242). Restricciones interesantes que plantean la cuestión de hasta qué punto los imperativos de viabilidad económica se oponían a los principios de una educación liberadora, una situación que no era única de Tanzania (véase Carnoy y Torres, 1990).

La tarea inmediata, subrayada por Nyerere, seis años después del inicio de una muy documentada campaña de alfabetización masiva en Tanzania, es capacitar a los adultos para "adquirir las herramientas del desarrollo —la alfabetización—, el conocimiento de las necesidades de salud, la necesidad de mejorar la producción, la necesidad de mejorar las viviendas y las habilidades básicas necesarias para satisfacer todas estas necesidades." (Nyerere, 1979b: 55).

Hitos importantes en el desarrollo de la educación de adultos en Tanzania fueron, por supuesto, la creación del Instituto de Educación de Adultos en la Universidad de Dar es Salaam, incluyendo una impresionante escuela de correspondencia (Bhola, 1984, 154) y el Colegio Kivokoni, desarrollado al estilo del Colegio Ruskin de Inglaterra (M. Mayo, 1997: 65). El Colegio Ruskin, un colegio residencial para trabajadores, fascinaba a Nyerere, quien "invitó a una de las jóvenes organizadoras de Ruskin, Joan Wicken, a trabajar con él en Tanzania" (Hall, 1988: 96). Eventualmente, se convirtió en la "asistente personal del presidente Nyerere y, a veces, redactora de discursos" (Ibíd, 97) y, junto con el presidente, fundó el Colegio Kivokoni (p. 96). El Colegio Kivokoni se centraba en proporcionar "formación política e ideológica a funcionarios de nivel inferior y a cuadros del partido en las regiones" (Bhola, 1984: 154). Otros colegios de este tipo se crearon posteriormente en otras zonas del país (Ibíd). Naturalmente, la cuestión de si esto puede considerarse una educación política crítica auténtica o un ejercicio de adoctrinamiento partidista queda en debate. ¿Hay una línea fina entre ambas cosas?

La campaña de alfabetización masiva fue un éxito considerable y ganó el Premio de Alfabetización de la UNESCO. Figuras clave como

Paulo Freire estuvieron asociadas, en calidad de consejeros, a la campaña, aunque la participación de Freire en este caso concreto se ha descrito como 'periférica' (Torres, 1982: 87). El programa de alfabetización duró muchos años, sostenido por el ministerio y otras entidades, incluyendo la Agencia Sueca de Cooperación Internacional (SIDA) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Mushi, 1994: 67). Como en la mayoría de las campañas de alfabetización, muchos de los miles de profesores eran voluntarios que, según Unsicker (1986), fueron formados en talleres y recibían una pequeña compensación de treinta chelines al mes (p. 239). Sin embargo, también había maestros de escuela primaria que actuaban como educadores de adultos. (Mushi, 1994: 68). El problema habitual en estos casos, también presente en otros contextos (véase Baldacchino y Mayo, 1995), es que algunos de ellos replican con adultos los enfoques que usan con niños (Sumra y Bwatwa, 1988: 268; Mushi, 1994: 68). También nos preguntamos si el uso, como centros de educación de adultos, de escuelas primarias (Mushi, 1994: 67, 68), que no han sido reestructuradas ni construidas para acomodar miembros de la comunidad de diferentes edades, contribuyó a esta repetición (véase Baldacchino y Mayo, 1995; 1997). El proceso de movilización en Tanzania involucró varios medios, incluyendo manuales y emisiones de radio en un país donde la radio, en las zonas rurales, era el único medio de comunicación tecnológico. También había programas postalfabetización sobre diversas materias. Incluso antes de las campañas de alfabetización de 1970, hubo experimentos de influencia escandinava basados en la educación popular, a menudo mediante grupos de estudio por radio en diferentes zonas rurales (Unsicker, 1986, p. 234). Los Colegios de Desarrollo Popular (FDCs), inspirados en las Escuelas Populares Superiores escandinavas (más concretamente, suecas), también se establecieron como colegios residenciales para aquellos que habían completado con éxito el programa de alfabetización y que eran seleccionados por sus comunidades locales para asistir a cursos residenciales destinados a beneficiar a la comunidad en general (Bhola, 1984: 154; M. Mayo, 1997: 64). El programa FDCs "se lanzó en 1975" y ha ofrecido "cursos para líderes de pueblo (presidentes, secretarios, contables y encargados de tiendas de pueblo); líderes de organizaciones de mujeres, actividades domésticas y pequeñas industrias; diversos grupos involucrados en proyectos de autosuficiencia; y ayudantes de oficiales de campo" (Sumra y Bwatwa, 1988: 264). Estos Colegios de Desarrollo Popular han perdurado durante varios años (Earth, 1998: 69).

Todos estos desarrollos situaron a Tanzania a la vanguardia de las iniciativas en materia de educación de adultos durante los años setenta. Ciertamente, muchos de los programas dependían en gran parte de la financiación extranjera, una situación potencialmente contradictoria, dado que la autosuficiencia era el objetivo declarado. Esta financiación se redujo en los años ochenta, especialmente con la introducción de políticas neoliberales por parte de instituciones como el FMI y el Banco Mundial con sus programas de 'ajuste estructural'. Hubo desacuerdos entre Tanzania y el FMI que no se resolvieron hasta 1986. Estos desacuerdos se referían a la "insistencia del FMI en fuertes recortes en el gasto público", especialmente "en los servicios sociales", y a "una devaluación sustancial" (Samoff, 1990: 218).

Conclusión

Desde entonces, Tanzania ha iniciado un camino de desarrollo que se puede considerar bastante alejado de las políticas defendidas por Nyerere. Hay quienes, sin duda, argumentarían que sus ideas estaban en gran medida desfasadas en un mundo gobernado por los imperativos del desarrollo tecnológico y la 'competitividad'. Otros lo ven más como un rey filósofo, enfrentando la lógica del desarrollo capitalista y neocolonial con ideas alternativas arraigadas en formas de práctica Indígena. También hay quienes subrayan las dificultades que afronta un estado como Tanzania, que intenta una transición por medios no revolucionarios (Samoff, 1990: 268).

En sus últimos días, Nyerere solía afirmar que siempre llevaba consigo dos libros: la Biblia y la Declaración de Arusha.[33] Esto testimonia el compromiso de toda la vida de Julius Kambarage Nyerere con los principios cristiano-socialistas. Nos encontramos ante una persona que no solo promovió y desarrolló una visión para una praxis educativa y cultural acorde con las realidades, con prometedoras estrategias de descolonización, y con lo que Freire denominaría las 'situaciones límite' de un contexto africano que emergía de las largas sombras del colonialismo, sino que también intentó dar vida a esas ideas. El mundo de la *realpolitik*, sin embargo, conlleva tribulaciones cotidianas que desmerecen cualquier belleza de la concepción general. Esto no debería, no obstante, desmerecer la concepción misma, ya que las consideraciones partidistas, las aspiraciones individuales y la presión internacional in-

[33] Uno de nosotros está agradecido al Dr. Suleman Sumra, de la Universidad de Dar es Salaam, por esta información - Correspondencia por correo electrónico.

fluyen en el contexto, como en cualquier intento de construir el socialismo en un contexto de pobreza. Lo que tenemos aquí es una visión de praxis adaptada al 'reino de la necesidad', una visión que destaca una lógica que, en teoría, se opone a la impuesta por el imperialismo occidental durante siglos. Como dice Marx, una vez más, uno puede provocar cambios, pero no en condiciones creadas por uno mismo. Desarrollar un espacio de solidaridad social y comunitaria, basado en la tierra y no en el petróleo, como diría Vandana Shiva, dentro de un océano de relaciones capitalistas, es una tarea inmensa.

v. La sombra del nuevo fascismo y la política de la esperanza de Henry Giroux[34]

Introducción

Este capítulo ofrece una visión general de la obra de uno de los intelectuales públicos más destacados de América del Norte, Henry Giroux. Sigue la tradición de algunos de los grandes intelectuales tratados en este volumen. Como Gramsci, ha hecho una contribución masiva al pensamiento crítico en la cultura, la educación y más allá. Giroux ha observado y trazado el panorama cultural de Estados Unidos a través de las presidencias de George W. Bush, Barack Obama y, después de 2016, los años incipientes de fascismo de Donald Trump y, de manera significativa, el azote del trumpismo. Los temas incluyen la transformación de la naturaleza del Estado (del estado social al estado carcelario y neoliberal), la guerra contra la juventud y la infancia, la cultura de la militarización, la tortura, la emergencia de un 'nuevo fascismo', la corporativización de las escuelas y la educación superior, la política de la crueldad, la negación y la fabricación, y la necesidad de que los intelectuales amplíen su trabajo más allá del ámbito académico para actuar como intelectuales públicos. El capítulo se basa en un gran corpus de escritos. Muchos son académicos, pero Giroux ha proporcionado escritos más 'públicos' y ha participado en podcasts y programas con presentadores tan destacados como Bill Myers y Russell Brand, así como en reseñas electrónicas como *Truthout, In These Times* y *Counterpunch*.

Aunque gran parte de lo escrito presenta una visión desoladora del actual escenario socioeconómico internacional, el trabajo de Giroux transmite un gran sentido de esperanza y capacidad de acción (Giroux, 2021). Inspirado por su gran amigo y mentor, Paulo Freire, sobre quien sigue escribiendo (véase Giroux, 2021, 2022), se encamina hacia un mundo y una utopía saludable, basada en una esperanza educada, la esperanza por una sociedad que 'aún no es' pero que siempre

[34] Esta es una versión revisada y actualizada de dos artículos: Mayo, P (2009) 'Luchando contra el Eclipse de la Democracia. La Pedagogía Crítica de Henry Giroux para la Justicia Social.' *Italian Journal of Sociology of Education* 1(3) 254-282; Mayo, P (2012) Recuperando Espacios Democráticos en una Era de Militarización y de un 'Nuevo Fascismo', *Policy Futures in Education* 10(6): 601-615.

está en proceso de creación. Sus críticas parten de una visión de un mundo fundamentado en la justicia social, lo que impide que Giroux caiga en accesos de cinismo.

Preámbulo

En casi un cuarto de siglo inmerso en los estudios de sociología, especialmente en su conexión con la educación y la cultura, numerosas figuras han sido, y continúan siendo, una fuente de inspiración. En primer lugar, Gramsci, Freire, y posteriormente Don Lorenzo Milani, Gabriela Mistral, Ada Gobetti (Mayo y Vittoria, 2021) y Henry Giroux. Nunca en mis sueños más salvajes, cuando era estudiante de máster en Sociología de la Educación hace unos buenos treinta y cinco años, imaginé que llegaría a conocerlo y valorarlo como un amigo personal (Giroux, 2011b). Que se convertiría en una referencia clave en mi trabajo era previsible, dada la trayectoria que estaba tomando mi labor. Sin embargo, su aceptación de una invitación para contribuir a un libro que coeditaba sobre Gramsci y la oferta de una serie que editó para este y otros libros desencadenaron una amistad que ha perdurado. Es, no tengan ninguna duda, una figura clave en la pedagogía crítica, aunque recientemente ha destacado que no es una 'figura fundacional' (Giroux, 2020), ya que la pedagogía crítica se ha venido desarrollando, bajo esta etiqueta u otras, desde tiempos inmemoriales.

De hecho, en un libro reciente (Mayo y Vittoria, 2021), mi colega de Nápoles, Paolo Vittoria, y yo seguimos su ejemplo a la hora de rastrear elementos de la educación crítica, o pedagogía crítica, si se quiere, en personas como Antonio Gramsci, Francesc Ferrer i Guàrdia (un anarquista de Cataluña famoso por su "Escuela Moderna", que tuvo seguidores en EE.UU.), Don Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Don Zeno Saltini, Frei Betto (Carlos Alberto Libanio Cristo), Danilo Dolci, Julius Nyerere, Amílcar Cabral, Florestan Fernandes, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), Ambedkar, Ada Gobetti y Lucila Godoy, más conocida por su seudónimo, Gabriela Mistral. La lista no puede ser exhaustiva e incluye a quienes su trabajo y escritos han llegado a mí a lo largo de los años. Como afirma Michel Foucault (1980) en *La historia de la sexualidad*, volumen 1, no puede haber poder sin resistencia, y esta resistencia toma diferentes formas, aunque nunca es externa a la propia estructura de poder. Así, ha habido formas de pedagogía crítica de resistencia en todas partes, irónicamente el título del último libro de Henry Giroux (Giroux, 2022).

La obra de Giroux abarca una variedad de temas que lo convierten, en mi opinión, en uno de los principales críticos culturales en inglés dentro de la izquierda. Ponerse al día con la producción de Giroux es una tarea difícil, ya que es muy prolífico en la redacción de libros, artículos que aparecen en numerosas revistas académicas de gran prestigio, entrevistas en diversos medios y columnas en la prensa (tanto en publicaciones electrónicas como en periódicos de gran tirada). En cuanto a mi lectura de su obra, todo comenzó en 1986 cuando era estudiante de posgrado (de Máster) en la clase de 'Historia del Pensamiento Sociológico' del profesor Raymond A. Morrow en la Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá). El profesor del curso me prestó su copia personal de *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* muy bien recomendada por Paulo Freire. Me animó a consultar este trabajo para obtener una visión de los debates alrededor del marxismo y la educación de cara al trabajo del curso que debía escribir (este era mi primer semestre de estudios de posgrado). Siguiendo los escritos y las conferencias de Giroux (a través de vídeos y podcasts) a lo largo de los años, pude hacer un seguimiento de los cambios que marcaron las diferentes etapas de su evolución como pensador y escritor. Esto también incluye cambios en su estilo de redacción.

La pasión por la que es conocido continuó siendo el sello distintivo de su estilo. De hecho, si hay algún cambio, esta pasión se hizo aún más intensa a medida que Giroux comenzó a adoptar gradualmente lo que yo consideraría un estilo claro y cautivador, que desacredita las críticas de algunos que afirman que su escritura no es accesible. Muy probablemente, esos detractores han leído poco de la vasta obra de Giroux y permanecen atrapados en otra época respecto a su producción. El estilo ha cambiado considerablemente desde los primeros trabajos, como *Teoría y Resistencia*, que siguen siendo válidos. Un caso clásico sería *Hearts of Darkness* (Giroux, 2010b). Es una lectura cautivadora que, sin embargo, puede provocar un efecto impactante en el lector sensible. Con un estilo que recuerda en cierta medida a Chomsky, y en parte al de su gran amigo Donaldo Macedo (véase, por ejemplo, *La pedagogía de las grandes mentiras*), Giroux abruma al lector con relatos documentados sobre el tipo de práctica fría y clínica que denuncia, manteniendo el ritmo a lo largo de su narrativa con la escalada: 'la cosa empeora'. Un estilo similar se puede encontrar en escritos posteriores como los de Giroux (2022).

Las diversas formas de tortura (incluyendo la tortura por ahogamiento con agua y la práctica de hacer que las personas limpien excrementos con su propio cuerpo) que él describe con gran detalle en Giroux (2010) están, según destaca, dirigidas también contra jóvenes inocentes y niños. Estas prácticas se llevan a cabo en varios países 'satélite' de Estados Unidos (incluyendo la Turquía de Erdogan y el Egipto de Mubarak antes de la caída del presidente egipcio) como parte de la aparentemente interminable 'Guerra contra el Terror' de América. Es sintomático de una sociedad que determina quién es digno de vivir y quién es descartable, o quién es digno de ser llorado y quién no, como sostiene Judith Butler (2016); quién debe recibir soporte vital y a quién se le debe cortar el suministro (esto también se aplica a indigentes y enfermos, que esperan, por ejemplo, un trasplante, dentro de los mismos Estados Unidos, como Giroux expone en diversos medios, incluyendo podcasts o entrevistas de radio). Parecería que tenemos una guerra abierta tanto en el ámbito exterior como en el doméstico. Respecto a esta guerra en ambos frentes, centrada sobre todo en 'terroristas reales o simplemente sospechosos', Giroux sostiene que fue instigada por Bush, Cheney y sus allegados. ¿Podemos hablar de la 'falsa aurora' de Obama?

A pesar de sus promesas preelectorales, se dice que el presidente Obama continuó llevando a cabo la misma guerra, manteniendo algunas de sus 'legalidades legales', incluyendo la autorización de una incursión secreta en un estado soberano para ejecutar sumariamente, sin encarcelamiento ni juicio, al enemigo público número uno de EE.UU., Osama Bin Laden (y luego deshacerse del cuerpo en el mar). Giroux advirtió a los lectores, poco después de la elección de Obama a la presidencia de EE.UU., sobre qué esperar, casi como si quisiera moderar su entusiasmo: Barack Obama, nos dijo Giroux, asumió el cargo en un momento de enorme incertidumbre, un momento en que la sabiduría convencional y las viejas suposiciones del fundamentalismo del libre mercado estaban completamente desacreditadas. Al mismo tiempo, se forjaba una nueva esperanza, alimentada por la necesidad de reafirmar el legado democrático de los derechos sociales, políticos y personales a través de una reafirmación del discurso de la gobernanza y de la política responsable y de su conexión con el lenguaje de la democracia y los imperativos del bien común. Y sin embargo, el optimismo que acompañó la elección de Barack Obama dio gradualmente paso, entre muchos progresistas, a un profundo sentimiento de desesperanza

ante su creciente giro político hacia el centro o a un cinismo apocalíptico ante la crisis económica (Giroux, 2009a).

La incisiva crítica de Giroux a la política de Estados Unidos después de la esperanza generada por la elección de Obama es típica de su obra de aquel período. Estos trabajos posteriores (Giroux, 2010b), en los cuales Giroux profundiza en numerosos artículos publicados en revistas en línea como *Truthout* y *Counterpunch*, cubren los periodos inicial y posterior de la presidencia de Obama. Por supuesto, son críticos con algunas de las políticas adoptadas que, según Giroux, parecían, en muchos aspectos, una continuación de los años de Bush. Los años de Bush y Obama se caracterizan por la destrucción del contrato social, un contrato que, según Giroux afirmó más recientemente, debería trascender el marco Capitalista (Giroux, 2020). Estos años, y los posteriores años de Trump y el trumpismo, constituyen una era en la cual las consideraciones democráticas se dejan de lado para dar lugar a un nuevo tipo de autoritarismo.

El autoritarismo que oscurece la democracia

El autoritarismo empeora durante los años de Trump, cuando, según Giroux, se convierte en fascismo puro y duro. Giroux señala que, aunque no hay una "coincidencia perfecta" entre Trump y los regímenes de Hitler, Mussolini y Pinochet; resulta extraño que deje fuera a Franco y Salazar. El desprecio descarado y flagrante por el estado de derecho y la democracia, el nacionalismo rabioso, el 'nativismo' (Giroux, 2022), la misoginia y el racismo son características fundamentales de un modo de gobierno fascista. Como cita otro colaborador de *Truthout* (C. Johnson), estos rasgos están demasiado cerca de ese sistema de creencias como para ignorarlos (Giroux, 2020: 18). Es un fascismo basado en falacias donde se difumina la distinción entre verdad y ficción. No importa la investigación ni las soluciones fundamentadas: uno cree lo que quiere creer. El conocimiento de expertos, aunque siempre sujeto a un escrutinio crítico, se descarta como 'noticias falsas' por parte de uno de los mayores tejedores de esas noticias, donde el peor tipo de lo que Gramsci llama 'sentido común' toma precedencia sobre el conocimiento científicamente más fiable. La idea de la relatividad de todo se reduce a un *reductio ad absurdum*. La gente se ve empujada a creer lo que se filtra a través de los canales de propaganda de derecha, como Fox News. 'Así es si así lo pensáis', para hacer eco del título, en traducción inglesa, de la obra de Luigi Pirandello (*Così*

è, se vi pare), una frase que Gramsci, como crítico teatral, despreciaba como una expresión de tonto, pero que permite un buen teatro. No se pretende desprestigiar el potencial social del teatro, como afirmaron Eleanor Marx, Antonio Gramsci, Pier Paolo Pasolini y muchos otros. Como mostré antes, Pirandello ayudó a cuestionar las asunciones sobre identidad y otros temas. Trump, por su parte, lleva el glamour 'teatral' y el pomposo espectáculo a la arena política.

El caso clásico de la 'teatralidad' irresponsable es la reacción a la pandemia (reforzada por el presidente Jair Bolsonaro en Brasil y su política de negación —*negacionismo*—) y, por supuesto, la casi recreación de la 'marcha sobre Roma' de 1922, escenificada por el fascismo. En 2021, casi un siglo después, se liberaron hordas de 'vándalos' sobre el Capitolio en Washington, basándose aparentemente en la acusación infundada de manipulación en las elecciones presidenciales. Como argumenta Giroux, la capacidad de distinguir entre hechos y ficción, entre 'verdades' y falsedades, y entre el 'bien' y el 'mal' es el signo de la práctica democrática y de la rendición de cuentas del poder (Ibíd.).

Los que fueron incitados a descargar su ira contra el Capitolio, causando muertes innecesarias y una parodia de la ley y el orden, así como de una democracia representativa, aunque limitada, por parte de un presidente saliente enloquecido y fanfarrón, con acciones que rozaban la sedición, fueron testigos vivos del poder de las noticias falsas y de las 'grandes mentiras'. Es el tipo de clima informativo donde, para citar a William Shakespeare, 'lo bello es feo y lo feo es bello'. Esto sumerge a quienes siguen este modelo en tramas que recuerdan a Goebbels, el jefe de propaganda nazi en el Tercer Reich de Hitler. Se informa que Goebbels declaraba que cualquier mentira elaborada debe ser una 'gran mentira'. Esto es el corazón de la llamada sociedad 'post-verdad', donde cualquier 'búsqueda de la verdad' actual se ve con desprecio, si no con burla. Para Giroux, este tipo de política probablemente seguirá emergiendo, ya que, según él, no se puede liberar del trumpismo simplemente ganando unas elecciones (véase el capítulo 3 en Giroux, 2022). Giroux presenta el trumpismo como una pandemia, de la misma manera que ciertos brasileños retratan la política de Bolsonaro, que amenaza las bases de la democracia, por muy limitada que sea esta democracia.

Giroux sostiene que las semillas de este nuevo autoritarismo fascista fueron sembradas hace mucho tiempo (Giroux 2020, 2022). Pier Paolo Pasolini afirmó que, por ejemplo, en su Italia natal, el fascismo

no fue eliminado con la caída del régimen de Mussolini. El fascismo puede sobrevivir en climas electorales. El hecho mismo de que, en Italia, el partido comunista más grande de Occidente no pudiera participar en el gobierno es indicativo de un estado de 'Nuevo Fascismo'. No hace falta recordar que Trump no ganó el voto popular, pero fue elegido a través del Colegio Electoral, el cual, según Angela Davis y otros (p. ej., Kelkar, 2018), insisten que tiene fundamentos racistas. Esto puede considerarse como un indicio de algo erróneo en el proceso 'democrático' de los EE. UU. Las semillas han estado presentes durante mucho tiempo y es aquí donde los escritos de Giroux en las dos primeras décadas del siglo XXI y el último periodo del siglo anterior se vuelven relevantes.

No es solo a través de figuras con regalía militar, visibles en esta era de creciente militarización, que la dominación de clase y raza del estado se hace presente, sino también a través de las imágenes omnipresentes del poder corporativo que caracterizan varios aspectos de nuestras vidas, incluyendo el entretenimiento, la cultura juvenil, la educación pública y las universidades. Es un autoritarismo mediado por varios desarrollos (véase el capítulo 1 de Giroux, 2005a: 0-108). Estos incluyen: el estado neoliberal que despliega la infraestructura para la movilidad del capital y desencadena sus mecanismos represivos siempre presentes sobre quienes caen víctimas de las vicisitudes del mercado —jóvenes y adultos desempleados, migrantes (las estrategias de Trump llegando a proporciones absurdas con los intentos de construir un muro en la frontera entre EE. UU. y México), los pobres en general, etc.—; la generación constante de una cultura del miedo (especialmente tras el 11 de septiembre y otros ataques terroristas); un fuerte sentido de nacionalismo en sintonía con una 'comunidad imaginada' 'patriótica' de 'americanos' construida por los medios de comunicación (hacer América grande [lea 'blanca'] de nuevo, como postuló Giroux en el webcast de Russel Brand); la presencia omnipresente de prisiones (predominantemente privadas y necesitadas de un mercado, y lo que Giroux llama 'el canal escuela-prisión') y de vigilantes de seguridad emplazados en lugares como escuelas; una sobreabundancia de imágenes en los medios, incluyendo imágenes de cultura popular, que hacen que la militarización sea aceptable y la inscripción militar atractiva; una constante difuminación de la línea divisoria tradicional entre religión (véase el capítulo 5 de Giroux, 2006f) y estado, con la violencia convirtiéndose cada vez más en la respuesta para resolver

conflictos en el ámbito doméstico como, desde hace años, en escenarios internacionales. Respecto al último punto, las guerras en el extranjero y en casa, combatidas a través de políticas autoritarias en este último caso, se justifican con un lenguaje que no solo huele a 'doble pensar' orwelliano (véase el capítulo 7 de Giroux, 2006f) —'técnicas de interrogación mejoradas' se utiliza para referirse a la tortura más despiadada, por ejemplo— sino que también se formula en términos de fundamentalismo religioso.

La característica final de este nuevo autoritarismo es que está mediado por un proceso de penetración corporativa en la vida cotidiana, muy en sintonía con la primera mediación mencionada anteriormente, la relativa al neoliberalismo. El neoliberalismo reduce a las personas a simples productores y consumidores y no a actores sociales que pueden participar y ayudar a desarrollar la esfera pública y a desafiar públicamente y colectivamente las formas de autoritarismo que están arraigándose. El neoliberalismo fomenta la percepción de que los problemas son cuestiones individuales y no cuestiones sociales que necesitan una organización y aprendizaje colectivos.

El neoliberalismo, al tocar la campana de muerte para los grupos más vulnerables que necesitan protección social, va más allá de lo puramente económico para abarcar una miríada de procesos sociales que hacen que las personas no piensen más allá de las incertidumbres del mercado. Es reforzado por un clima cultural de masas, homogeneizador y distante de la realidad cultural y auténtica de diversos pueblos, aquellos vestigios de cultura que Raymond Williams, bell hooks, James Baldwin, Toni Morrison y Richard Hoggart, entre otros, exploraron a su manera. Se percibe un eco de un sentimiento de comunidad que no puede ser revivido exactamente de la manera en que ha sido representado, ya que las sociedades han cambiado tanto cultural como demográficamente. La única constante en estas investigaciones es un sentido de colectividad y autenticidad, de intercambio y no de la histeria de masas como la que Adorno denunció en 'La educación después de Auschwitz' o en el espectáculo de masas con Trump.

Por el contrario, Giroux argumenta que el individualismo casi gladiatorio, tipo 'mors tua vita mea' darwiniano, promovido por el neoliberalismo, se ve potenciado por una cultura de la celebridad omnipresente en una era que, como se ha argumentado, celebra el espectáculo. Giroux ha subrayado esto una y otra vez en sus escritos, incluyendo su libro más reciente (Giroux, 2022). Para contrarrestarlo, defiende que

hay que comprender la política como pedagógica y la pedagogía como más política. Esto se basa en la constatación de que la hegemonía, en el sentido de Antonio Gramsci, tiene una base pedagógica amplia e integral que se extiende más allá de la enseñanza formal. Cada relación de hegemonía, como hemos visto antes en este volumen, es una relación educativa. Diversos *dispositivos* están implicados en la fabricación del consentimiento, incluida la fabricación de la ignorancia, que es el subtítulo del libro más reciente de Giroux (Giroux, 2022).

Los medios de comunicación de derecha ayudan a promover este tipo de disposición, por ejemplo, ignorando la evidencia investigada, separando la ilusión de la realidad y exponiendo las contradicciones subyacentes de la realidad fabricada. Giroux ha sido constante en subrayar la necesidad de una educación en el sentido real de la palabra, una que vaya más allá de la transmisión de competencias y de 'lo que funciona'. Es una educación que amplía los límites de la liminalidad y que consiste en lo que Paulo Freire denomina planteamiento de problemas. Es una educación que cuestiona construcciones sociales específicas de la realidad a través de lo que Freire llama *conscientização*. En resumen, es una educación para una ciudadanía crítica e informada.

Como Freire, Giroux se aferra a la esperanza de que la cultura y la educación se encuentran en el corazón de una democracia auténtica. No puede haber democracia sin educación. Aunque la educación y las formas de producción cultural no son variables independientes y no pueden cambiar la sociedad por sí mismas, constituyen ingredientes fundamentales de cualquier proceso democrático robusto. La cultura se convierte en un espacio de confrontación en este escenario, y Giroux ha sido constante en remarcar este aspecto a lo largo de su obra, tomando como referencia a muchos autores como Gramsci, Arendt y Adorno. Lo hace sin ignorar las consideraciones de carácter político y económico, mientras analiza una variedad de textos que van desde los medios de comunicación impresos hasta el cine, cada uno de los cuales constituye una forma de lo que él denomina 'pedagogía pública' (Giroux, 1999: 4).

Este concepto captura mejor su intento de extender la noción de pedagogía mucho más allá del ámbito importante pero limitado de la educación institucionalizada. Giroux siempre ha visto el terreno cultural como un vehículo para la conformación de las subjetividades. También contribuye a la cultivación de deseos a través de un proceso 'pedagógico', cuyos principios estructurales, una vez más, son políticos

(Giroux & Simon, 1989, citado en Giroux, 1992, p. 188; Giroux & Simon, 1989: 10). También es un vehículo para la producción, representación y circulación de prácticas sociales, para parafrasear a Stuart Hall (Giroux, 2000a).

Los matices gramscianos merecen cierta atención. Uno de los primeros textos de Giroux es un artículo sobre Gramsci en Telos. Ensayos similares sobre Gramsci aparecen en trabajos posteriores (Giroux, 2000b, 2002). Giroux utiliza a Gramsci y otros autores para evitar limitar su trabajo a una simple 'crítica de ideología', ya que asume el enfoque gramsciano que la ideología no es 100% falsa, sino que contiene verdades parciales. Incluye elementos que conectan con las preocupaciones cotidianas de las personas y con la experiencia que los populistas y gobiernos de derecha explotan para ganarse el voto o el apoyo de aquellos cuyos intereses no representan. Cualquier discurso opositor que pase por alto este elemento dentro de la ideología que 'realmente tiene sentido' yerra en su misión. Este es el fundamento de la 'fabricación de ignorancia'. Según una concepción gramsciana, este aspecto serviría como base para la conversión del sentido común en buen sentido. La tarea de la pedagogía crítica es analizar con los estudiantes, de manera colectiva y sistemática, la cuestión en juego para desarrollar una visión coherente para la reconstrucción. Este objetivo se encuentra en el corazón de una pedagogía crítica inspirada en Gramsci, y es recomendable seguir aquí la guía de Stuart Hall (1988) en su uso de la noción gramsciana de hegemonía para el análisis de la tercera victoria electoral consecutiva de Thatcher en 1987 (véase Showstack Sassoon, 2009: 80). Giroux, en cuanto a mí, recurre a estas intuiciones críticas para ayudar a trazar terrenos en los cuales las personas puedan actuar como agentes sociales y como 'intelectuales transformadores' (Giroux, 1988). Los agentes sociales se involucran "en un compromiso con una forma de solidaridad que aborda las numerosas instancias de sufrimiento que son una parte creciente y amenazante de la vida en América y fuera" (Giroux, 1997a, p. 104). La cuestión de la solidaridad subraya las dimensiones colectivas del conocimiento, que implican 'la necesidad de trabajar colectivamente junto a los oprimidos' (Giroux, 1997a, p. 104). Es por esta razón, manteniendo una concepción matizada 'de ideología', que Giroux no se limita simplemente a cuestiones de textualidad, crítica de ideología y significación (Giroux, 2000a: 131-132). Sin duda consideró estas preocupaciones como una distracción para los académicos respecto a la asunción del rol de intelectuales públicos que puedan dirigirse a un público amplio con ideas para

una visión utópica de una democracia radical, caracterizada por la equidad y la justicia social. Participarían en una pedagogía que vincula lo político y lo personal. Estas preocupaciones emergen con claridad en obras de la última década aproximadamente (Giroux 1999, 2000a, b, 2001, 2004, 2005a, 2004, 2006c, e). Estos libros proporcionan el punto de partida para una discusión de temas relacionados ya abordados en obras anteriores (Giroux, 1994a, 1996, 1997a, b; Giroux & Shannon, 1997).

El corpus de su obra es realmente masivo, con otros trabajos que todavía se están completando en el momento en que escribo este texto. Freire permaneció como una constante fuente de referencia a lo largo de una obra que se extiende más de cuarenta años. Giroux encontró, en el trabajo de Freire, 'un intento de tomar en serio la relación entre educación y cambio social, de dignificar al sujeto del aprendizaje, de estar atento a las cuestiones de contextualización, de vincular la educación a formas particulares de empoderamiento individual y social' (Giroux, 2006b, capítulo 4). La pedagogía de Freire, que fue 'forjada en una especie de lucha por vincular la educación con la justicia', sigue siendo relevante, según Giroux, en la actualidad, ya que proporciona la antítesis de la política educativa dominante que caracteriza el nuevo 'autoritarismo' en los Estados Unidos, con su 'militarismo', el 'fundamentalismo de mercado' y un 'horrible fundamentalismo religioso que no tiene nada que ver con la compasión y la perspicacia religiosa genuinas' (Giroux, 2006b, capítulo 4). Giroux ve, como muchos otros, este fundamentalismo religioso (capítulo 5 en Giroux, 2006f) como coexiste, casi de manera natural, con el tipo de autoritarismo contra el que él se opone. Cabe decir que la pedagogía de Freire también tiene matices religiosos, pero mayoritariamente están vinculados a la Iglesia Profética orientada hacia la justicia social en contraposición, en términos de Cornell West, a 'la iglesia del imperio' la 'Iglesia Constantina'[35], con sus muchas variantes, incluyendo aquella que mediana las políticas

[35] Vean a Cornel West en un intercambio con Toni Morrison, centrado en *The Passion of the Christ* de Mel Gibson, donde establece una distinción importante entre la Iglesia constantiniana, de la cual la iglesia americana dominante es heredera, y la Iglesia profética: http://www.youtube.com/watch?v=fjifj_PZONo&mode=related&search=. Sobre el tema de la Iglesia Profética, en contraste con las iglesias Tradicional y Modernizadora, consulten la discusión de Paulo Freire en *La política de la educación* (Freire, 1985), para la cual Henry Giroux escribió la introducción (Giroux, 1985; también reproducida en Giroux, 1988), destacando los fundamentos de la teología de la liberación en la política pedagógica de Freire, caracterizada por el 'lenguaje de la crítica' y el 'lenguaje de la posibilidad'. Consulten la sección de la introducción titulada: *Teología de la liberación y el lenguaje de la posibilidad*.

autoritarias 'neofascistas' del actual Imperio americano. La pedagogía de Freire es una en la que, según Giroux, 'el sujeto es confirmado' y 'el aprendizaje está ligado a cuestiones de compromiso crítico' (Giroux, 2006b, capítulo 4). Gracias al discurso alternativo perenne que él proporciona, Freire sigue sirviendo como un recurso que, según la propia admisión de Giroux, ha nutrido constantemente su trabajo desde los inicios hasta la actualidad (Giroux, 2006c, d). Freire proporciona esa sensación de esperanza educada que nunca desapareció de su obra ni de la de Giroux (Giroux, 2021).

Áreas y temas

Ahora destacaré las principales preocupaciones que Henry Giroux ha abordado a lo largo de sus cuarenta años de compromiso con la relación entre cultura, incluida la educación, y poder. Las ideas están agrupadas en temas y áreas de investigación.

Reproducción y Resistencia Social / Cultural

Las primeras obras de Giroux incluyen escritos que abordaron las teorías dominantes de aquel momento sobre la reproducción y la resistencia social y cultural en la educación, muy inspiradas por las obras neo-marxistas (Giroux, 1981a [3], 1983). Posteriormente, Giroux colaboró con el sociólogo Stanley Aronowitz, que ya nos ha dejado, en este mismo campo (Aronowitz & Giroux, 1985). Giroux se inspiró mucho en el paradigma de reproducción / producción / resistencia. Él, después de todo, ha continuado 'conectando con la tradición marxista' (Giroux, 1992: 13), buscando añadir una dimensión de 'política cultural crítica' (Giroux, citado en Torres, 1998, p. 136) al paradigma educativo neo-marxista como medio para ayudar a revitalizarlo; muestra una gran reticencia a convertir el marxismo en una especie de 'iglesia ideológica'. En este sentido, parece seguir el lema de Stuart Hall de un socialismo sin garantías. Su último libro y otros trabajos recientes dejan claro que no se puede poner fin a las injusticias sistémicas que denuncia sin desmantelar el capitalismo.

El capitalismo y la democracia genuina no van de la mano. No obstante, la crítica marxista, en la base de un socialismo democrático verdaderamente 'abierto' y no prescriptivo, requeriría nuevas intuiciones y formulaciones ancladas en las situaciones existenciales de las personas. En sus primeros trabajos, se basó en la obra etnográfica de Paul Willis y la de muchos otros, especialmente en los escritos de

figuras clave de la Escuela de Frankfurt, en particular trabajos relacionados con la fase emancipadora más que con el período posterior de las "dialécticas negativas". Adorno, por ejemplo, continuó siendo una referencia incluso en las obras posteriores de Giroux (Giroux, 2005a), en el contexto de las dos guerras del Golfo, donde vivimos la 'gran mentira' de las 'armas de destrucción masiva'. Más tarde se centraron en la violación de los derechos humanos en la bahía de Guantánamo, Abu Ghraib y otros países (p. ej., Egipto), donde la tortura fue 'subcontratada' (Giroux, 2010b). También estaba firme en la idea de que la izquierda necesitaba un nuevo lenguaje en estos tiempos autoritarios y difíciles.

Mientras la Derecha ha estado llevando a cabo un ataque frontal contra todos los vestigios del estado democrático y sus provisiones de bienestar, Giroux sentía que la Izquierda progresista se encontraba desorganizada. La pobreza teórica y política se alimentan mutuamente, ya que la esperanza de un proyecto revolucionario capaz de desafiar las fuerzas dominantes existentes, aunque se mantiene viva, topaba con una resistencia férrea (Giroux, 2005b). Además de esto, ha dedicado mucha atención a los estudios culturales y ha contribuido a este campo. El Principio de Esperanza de Ernst Bloch es aquí una influencia importante. También se nota la presencia de ciertas líneas de la literatura posmoderna en numerosas obras, en las que la cultura popular se concibe como un área de investigación importante (Giroux & McLaren, 1989; Giroux & Simon, 1989; Aronowitz & Giroux, 1991). Además de estos campos, se nota la influencia de la literatura feminista (Giroux, 1991), los estudios poscoloniales (Giroux, 1992) y el posestructuralismo. Es especialmente influyente la obra de Michel Foucault. Estas influencias continúan orientando su trabajo, que mantiene una orientación emancipadora en su eje principal y se centra en cuestiones relacionadas con la justicia social.

Estudios Culturales

La implicación de Giroux con los estudios culturales es una característica recurrene en sus escritos (Giroux & Searls Giroux, 2004).

> *La cultura no solo media la historia; la configura. Argumentamos que la cultura es el terreno principal para realizar la política como un acto de intervención social, un espacio donde la política se pluraliza, se reconoce como contingente y está abierta a múltiples formaciones (p. 95).*

Igual que con la discusión sobre la política educativa, Giroux buscó aportar una fuerte dimensión de estudios culturales al pensamiento educativo y una dimensión pedagógica a los propios estudios culturales. Lo que hacía que los estudios culturales fueran tan importantes para la educación, según Giroux, es el hecho de que tratan con toda una gama de agencias pedagógicas. Estas 'agencias pedagógicas públicas' constituyen el terreno donde la hegemonía se configura y se cuestiona al mismo tiempo. Puede ser cuestionada a través de un discurso oposicional, un discurso de transgresión, una forma de 'vivir peligrosamente' (Giroux, 1993), si se quiere, que ocurre 'dentro y contra' instituciones como las universidades (Giroux & Searls Giroux, 2004) y la industria cinematográfica (Giroux, 2002). Ninguna de estas instituciones es monolítica. Se llama a los educadores a implicarse en estos lugares de lucha, a actuar como trabajadores culturales, intelectuales transformadores e intelectuales públicos oposicionistas. Estos intelectuales actúan no solos sino en solidaridad con otros. Sus conocimientos y acciones colectivas suponen visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral (Giroux, 2000a: 141). ¿Cómo pueden responder los educadores al reto de Giroux de adoptar un enfoque de estudios culturales (véase, por ejemplo, Giroux & Searls Giroux, 2004)? Una manera de asegurar que el área de estudios culturales se convierta en una práctica pedagógica política significativa, y no en un enclave para los que se deleitan en el 'radical chic', es ampliándola al área de la educación/acción de adultos y comunitaria. Raymond Williams nos recuerda (Williams, 1993: 260) que la educación de adultos proporcionó el contexto para que los estudios culturales surgieran en sus versiones británicas. Para Giroux, la educación de adultos constituiría solo uno de los muchos escenarios para los estudios culturales y la educación. El terreno de la educación es lo suficientemente amplio como para incluir numerosos espacios pedagógicos que van más allá de la educación formal. Así, la educación es el dominio no solo de los profesores profesionales —a quienes se dirige en varios libros (véase Giroux, 2012)— y académicos, sino también de un abanico más amplio de trabajadores culturales. Esto explica en parte por qué Giroux pasó gradualmente de escribir únicamente sobre la educación pública a abordar largas discusiones sobre problemas sociales más amplios, como la guerra y el poder corporativo, el autoritarismo y diversas formas de producción cultural, como el cine, las caricaturas y los paquetes de noticias de los medios.

Esto representa un marcado contraste con el primer trabajo de Giroux en torno a la escuela, aunque en obras posteriores continuaba abordando la crisis de la escuela y la redundancia de los profesores (Giroux, 2012), en el contexto de una crisis de valores públicos en EE. UU. que él contrasta con la situación en Europa y especialmente con los indignados en España y Grecia, donde se enfrentó directamente a la traición del 'capitalismo de casino', aunque los movimientos *Occupy*, *Black Lives Matter* y *Me Too* le habrían hecho revisar este concepto. Yo añadiría (Mayo, 2012b) que los profesores fueron entre las víctimas de las 'deudocracias' en Europa como empleados públicos que sufrieron recortes salariales y que, en determinados lugares, han tenido un papel destacado en las protestas antineoliberales, incluyendo a los maestros de educación infantil que se unieron a estudiantes universitarios y otros manifestantes en Viena. Posteriormente escribió sobre los movimientos estudiantiles, especialmente en Quebec, Canadá.

Para Giroux, de nuevo, la pedagogía pública se manifiesta a través de diversos espacios y prácticas, como las máquinas de fabricación de 'noticias falsas' de Trump, tan grandes y extensas como sus propias torres, que son ejemplos clásicos. Muchas de las obras de Giroux ofrecieron, a principios de los años 90, análisis críticos sobre la función pedagógica más amplia de diversos espacios culturales importantes, caracterizados por un creciente grado de intromisión corporativa. Esto incluía corporaciones como Calvin Klein (Giroux, 1997b; 2000b: 74-81) y la empresa familiar Treviso (Italia) Benetton (Giroux, 1994a, 2006a). También ofreció un análisis incisivo de la pérdida de inocencia que se produce a través de formas de 'edad adulta anticipada' como los concursos de belleza infantiles (Giroux, 2000b: 39-64; 2006f). Estos concursos, cabe decirlo, incluyen niñas que asisten a escuelas tanto fuera como dentro de EE. UU. Esta práctica norteamericana, como otras prácticas 'Made in the USA', había sido exportada a otros lugares.

El trabajo de mitad de carrera de Giroux también es bien conocido por sus incisivos análisis de los productos culturales, incluyendo los de cultura de masas, globalmente venerados y 'Made in the USA'. Su disección del Imperio Disney una vez despertó sentimientos ambivalentes entre los estudiantes de posgrado de mi universidad, ya que consideraban a Disney como una de las fuentes de 'placer inocente' de su infancia. La denuncia de Giroux sobre la insidiosidad de la agenda corporativa e imperialista, velada por el espectáculo de inocencia y fantasía, tan atractiva en esta era del espectáculo, debió representar para

esos estudiantes un duro despertar. El estudio combina la crítica cultural con un fuerte análisis de la economía política. El análisis de Giroux, que expone el alcance de la influencia corporativa, proporciona conocimientos sobre las relaciones laborales explotadoras en algunos espacios de trabajo de Disney.

La Industria Cinematográfica

Estrechamente vinculada con los Estudios Culturales está la industria cinematográfica, que creo que debería tener una sección propia en reconocimiento a las numerosas contribuciones de Giroux en este ámbito. La industria cinematográfica ha sido una fascinación de toda la vida para Giroux (Giroux, 2006f). De hecho, ha escrito numerosas reseñas de películas que aparecen en muchos de sus libros. Las películas tratadas incluyen no solo los numerosos éxitos de taquilla de dibujos animados de Disney, sino también Dirty Dancing (Giroux y Simon, 1989); Dead Poets Society (Giroux, 1993); Boyz n the Hood y Juice (Giroux, 1994b; Giroux, 2006a); Good Morning Vietnam, Pretty Woman (Giroux, 1999; 1994a) y Fight Club (Giroux, 2001); y la lista está lejos de estar completa. Giroux demuestra cómo algunas de las imágenes proyectadas en estas películas también sirven como pedagogías públicas (Giroux, 2001: 75).

Estas pedagogías resuenan con cuestiones sociales y políticas más amplias, y esta resonancia influye en la construcción de nuestras subjetividades, sensibilidades y orientaciones políticas. Incluirían elementos como: las representaciones racistas de los árabes y el Oriente (en términos de Said) en Aladdín; las imágenes degradantes de la juventud en anuncios al estilo 'heroin chic' y en películas como Dangerous Minds, The Substitute I y High School High (Giroux, 2000b, 2006a); los tonos racistas en el lenguaje de The Jungle Book; el sexismo en Pretty Woman; la violencia y el machismo en Fight Club; y el conjunto complejo de representaciones en películas negras de los años 90, como Boyz n the Hood y Juice (Giroux, 2006a: 105-108).

Guerra contra la juventud y los niños

El análisis exhaustivo de Henry Giroux incluye un examen de diversas fuentes de placer y pedagogía pública para reforzar una tesis central en su obra. La tesis principal es la de una guerra dirigida contra los niños y la juventud (especialmente la juventud marginada y 'desechable', como los jóvenes negros, indígenas, de clase trabajadora

y migrantes). Esta guerra se dirige precisamente contra aquellas personas que, según Giroux, deberían representar la esperanza de un futuro mejor. La juventud y los niños son objeto de ataques continuos que adoptan diversas formas, como la coacción, la demonización, la militarización y la mercantilización (a través de la intrusión corporativa) en un escenario de Nueva Derecha (véase, por ejemplo, Giroux, 2009c). Entre los más afectados, según Giroux, se encuentran, sin duda, los niños y jóvenes de aquellos países víctimas de guerras sin sentido llevadas a cabo por EE. UU. y sus aliados, que tienen como objetivo a los civiles (especialmente en Afganistán e Irak) y que mueren por miles, o quedan mutilados de forma permanente, a través de lo que se denomina perversamente como 'daño colateral'. Este fenómeno también afecta a las víctimas de los imperialismos multipolares, como los jóvenes ucranianos y rusos enviados a combatir en una guerra en la que, en el caso de Rusia, la información se retiene de sus familias, lo que demuestra que la violencia es, como argumenta Giroux respecto a los poderes corporativos capitalistas, el medio preferido para resolver disputas.

Los numerosos escritos de Giroux sobre este tema, especialmente en lo que respecta al capitalismo colonial y corporativo de EE. UU., son abrumadores en la presentación de datos que indican las muertes y lesiones sufridas por jóvenes y niños no solo como resultado de los bombardeos de las fuerzas norteamericanas y sus aliados, sino también por los efectos indirectos de la destrucción de la infraestructura pública en Irak durante la Guerra del Golfo de 1991, que provocó desnutrición y enfermedades mortales (Giroux & Searls Giroux, 2004: 70, 75, 76). Esto también puede aplicarse a los bombardeos de las fuerzas de la OTAN sobre Serbia a finales de los años 90.

Este es un tema recurrente en la obra de Giroux. El capitalismo como modo de producción global, con una base que en terminología de Marx era la 'acumulación primitiva', se ha sustentado en la violencia y la esclavitud. La base de la Revolución Industrial en Inglaterra se encontraba en el comercio de esclavos y los productos del trabajo esclavo en las plantaciones lejanas. El neoliberalismo tuvo sus ensayos teñidos de sangre en Chile durante el régimen de Pinochet y posteriormente en Argentina y Turquía, todos después de golpes de estado militares respaldados por la CIA. La historia del capitalismo es una historia de violencia, esclavitud, desposesión, degradación ambiental, sexismo y racismo.

Todo esto se ve agravado por el complejo militar-industrial, que ha convertido el militarismo en la solución a los conflictos mundia-

les, causados en parte por el acceso desigual a los recursos del mundo. La situación se ve empeorada por el hecho de que estas guerras, particularmente aquellas planteadas como 'guerras contra el terrorismo', proporcionan legitimidad a medidas sociales estrictas y a estrategias de vigilancia orwellianas de tipo 'Gran Hermano', en el ámbito doméstico con el objetivo de impulsar políticas neoliberales en las que las relaciones de mercado, la desregulación, el consumismo y la privatización son priorizadas a costa de las intervenciones estatales para salvaguardar la inclusión social y la solidaridad. Este mismo fenómeno se vio durante la pandemia de la Covid, que proporcionó carta blanca para la vigilancia, la restricción de movimientos y la vulneración de libertades civiles en general (Giroux, 2021). Estos últimos elementos se convierten en palabras prohibidas, y aquellos que no pueden producir y consumir son abandonados a su suerte de una manera que fue revelada de manera escalofriante al mundo después del huracán Katrina y en otras 'crisis' percibidas. Definidas principalmente a través de un discurso de 'falta' ante los imperativos sociales del buen carácter, la responsabilidad personal y el hiperindividualismo, poblaciones enteras son expulsadas del índice de preocupaciones morales (Giroux, 2006d).

El estado carcelario

La situación, como Giroux insiste una y otra vez, se agrava por la emergencia de un estado carcelario que invierte más en prisiones, para disciplinar o 'eliminar' a las víctimas de estas políticas neoliberales, que en educación pública. Esto alimenta los argumentos de activistas y abolicionistas como Angela Davis. Giroux muestra, como otros, cómo hay más jóvenes negros en las prisiones que en instituciones de educación pública —una revelación impactante que evidencia una guerra contra la infancia y la juventud que se libra no solo en Afganistán, Irak y Ucrania, sino también en casa—. El castigo, el encarcelamiento y la vigilancia han llegado a representar el papel del nuevo estado punitivo, si no de la nueva sociedad, siguiendo el concepto de Foucault de la Sociedad Carcelaria.

Una consecuencia es que el contrato implícito entre el estado y la ciudadanía se rompe, y las garantías sociales para la juventud, así como las obligaciones cívicas hacia el futuro, desaparecen de la agenda pública (Giroux y Searls Giroux, 2004: 74). Este proceso ha llegado, como Giroux ha demostrado contundentemente en Truthout y otros lugares, hasta las escuelas públicas, que están funcionando como si fue-

ran prisiones. Los guardias de seguridad a menudo usan tácticas de mano dura (¿qué hacen guardias de seguridad dentro de una escuela, de hecho?) por infracciones menores como no llevar la camisa metida dentro del pantalón. Este es un ejemplo clásico de la afirmación de Althusser de que no existe un aparato ideológico del estado (AIE) o un aparato represivo del estado (ARE) en estado puro. Incluso su principal AIE —la escuela— se ha demostrado que ejerce una función represiva, según los escritos recientes de Giroux. Los AIE y los ARE a menudo están inextricablemente entrelazados, como en el caso de las escuelas secundarias y los guardias de seguridad autoritarios. Y no costaría argumentar que la violencia aparente que se perpetra es simbólica porque envía a los estudiantes un mensaje sobre su identidad, quizás como criminales potenciales que pueden acabar encarcelados, una señal que se alinea mucho con la función de un AIE (véase Mayo, 2011).

Cabe señalar que los estados carcelarios esperan a las víctimas de las políticas neoliberales en todo el mundo, especialmente aquellos países que son el 'primer puerto de llamada' para inmigrantes de África y Asia que huyen de la pobreza, el hambre (exacerbada por programas de ajuste estructural), la falta de empleo, las sequías causadas por el cambio climático, regímenes despóticos (a menudo respaldados por Occidente) y guerras internas alimentadas por una poderosa industria armamentística con sede en Occidente (Giroux nos recuerda que Estados Unidos es el mayor exportador de armas). Los espacios carcelarios que esperan a estas víctimas incluyen centros de detención (centros cerrados y abiertos) donde los inmigrantes son retenidos durante largos períodos antes de decidir si se les permitirá la entrada como refugiados o si serán repatriados. Y los intereses neoliberales son prioritarios en estos contextos, ya que la provisión de un 'ejército de reserva' de inmigrantes con salarios muy bajos, incluidos los inmigrantes ilegales, contribuye a deprimir los salarios locales. Al fin y al cabo, este es un sistema que no promueve ningún tipo de solidaridad, ni local ni internacional, sino una mentalidad de supervivencia mínima de 'competencia feroz'.

No hace falta decir que los jóvenes, principalmente la juventud y la infancia, ocupan un lugar destacado en este ejército de reserva, y muchas personas de su edad han perdido la vida en el proceso de cruzar, por ejemplo, desde las costas del norte de África hacia el sur de Europa en pateras abarrotadas. Los ahogamientos son frecuentes. Más de 20.000 personas perdieron la vida en los primeros veinte años del

siglo XXI intentando cruzar el Mediterráneo. Y, sin embargo, la migración, como Giroux nos ha estado diciendo repetidamente, ha sido el eje de la ofensiva de figuras como Trump, Bolsonaro, Orbán y Salvini, que compiten entre ellos por ver quién puede construir los muros más grandes, físicos o metafóricos, para mantener fuera de la vista, y en muchos casos fuera de la mente, a las víctimas de un largo legado de desarrollo y subdesarrollo de modelo colonial y capitalista, con la complicidad de una política de la deseabilidad. Giroux (2022) señala repetidamente el acto despiadado del gobierno de Trump de separar a los padres migrantes de sus hijos. Esta es otra forma de desposesión primitiva que nos recuerda a los niños indígenas separados de sus familias y criados en hogares de acogida en lugares como Canadá.

Guerra en diversos frentes: dentro y fuera de casa

En relación con el vínculo entre Irak y Estados Unidos, Giroux demuestra cómo el costo masivo de financiar la guerra en Irak fue asumido por el pueblo norteamericano, ya que, en parte, se compensó con recortes en el salario social, lo que se tradujo en una falta de financiación para programas sociales, incluidos los de educación pública, sanidad pública, entre otros. Así pues, el peso recae sobre los pobres que, una vez más, son tratados como seres prescindibles: el segmento de 'disposición de desechos humanos' de la sociedad norteamericana, por usar el término de Zygmunt Bauman (Bauman, 2006). Lo que hace que la carga sea aún más pesada es el hecho de que la administración de Bush Jr. proporcionó descaradamente al segmento más rico de la sociedad norteamericana importantes reducciones de impuestos dentro de sus políticas de 'estímulo económico' (Giroux & Searls Giroux, 2004: 80). Mientras se asignaron 723.000 millones de dólares en recortes de impuestos para los ricos, los gobiernos estatales estaban reduciendo un total de 75.000 millones en sanidad, prestaciones sociales y educación (Giroux & Searls Giroux, 2004: 59).

Giroux, por tanto, demostró a lo largo de numerosas obras (Giroux, 2004, 2005a, 2006a; Giroux & Searls Giroux, 2004), que se estaba librando una guerra contra los pobres y desposeídos en dos frentes, el frente exterior y el frente doméstico. Volvió a este tema en trabajos posteriores. En este último caso, se trata de la 'guerra silenciosa en casa', en el sentido de que: la guerra en Irak y la guerra contra el terrorismo se financiaban con recortes en la financiación interna para la sanidad, la educación infantil y otros servicios públicos (Giroux &

Searls Giroux, 2004: 57). Las imágenes post-Katrina ofrecieron testimonio de esta guerra 'silenciosa' que se estaba librando en el frente doméstico, donde los jóvenes e infantes, aquellos que simbolizan una esperanza para el futuro, están entre las principales víctimas (Giroux, 2006c, d). No olvidemos que las zonas más afectadas fueron, según Giroux, objetivo de militarización (para evitar saqueos) y de ingeniería social. También sirvieron como laboratorios para las reformas de mercado (Giroux, 2006c: 59). Estas reformas conducen en general a la gentrificación, como una serie de experiencias internacionales han demostrado una y otra vez, como sucedió con los lugares bombardeados en Alemania después de la liberación del país del dominio nazi. En palabras de Giroux, esta situación es sintomática de una nueva biopolítica carente de 'principios, prácticas y valores democráticos, y desdeñosa del contrato social' (Giroux, 2006c: 63). Los lugares de pedagogía pública continúan legitimando estas políticas, especialmente mediante la política de representación de la juventud desamparada que hay detrás de las imágenes desagradables mencionadas anteriormente (véase Kellner, 2001:143). Estas estrategias de demonización justificaban los recortes en gastos de bienestar juvenil y otros programas sociales, así como la denegación de servicios sanitarios cruciales en determinados estados. Incluso los estudiantes, la intelectualidad de hoy y de mañana, están cargados con préstamos aplastantes (Giroux, 2014) y se afirmó por parte de un entrevistador de Giroux que, en 2012, las deudas estudiantiles pendientes habrían llegado a un billón de dólares en Estados Unidos (Giroux, 2011a: 2). No obstante, la guerra contra los niños también se produce, no solo mediante 'políticas retrógradas y el desmantelamiento del estado del bienestar, sino también a través de la saturación de imágenes que los muestran como principales instigadores del deseo adulto', como en el caso de los concursos de belleza infantil (la mercantilización de los cuerpos femeninos jóvenes) mencionados anteriormente, que en determinados casos provocaron muertes trágicas (Giroux, 2000b: 63).

La guerra se libra en varios otros frentes. Por ejemplo, la guerra contra la juventud negra, que se encuentra entre las mayores víctimas de esta ofensiva, es tratada en diversos lugares, especialmente en Giroux (1996) y, como se ha indicado, en trabajos más recientes (Giroux, 2006a, capítulo 6). El término operativo en este contexto era 'tolerancia cero', al que Giroux dedicó varias discusiones en sus escritos de la época, en particular en el capítulo 2 de *Public Spaces/Private Lives*.

Todo el tema del estado carcelario se relaciona con esta noción, y lo que empeora la situación es que la juventud negra a menudo ha sido objetivo de toda una serie de estrategias de reclutamiento, incluyendo dispositivos de cultura popular, para aumentar las filas del ejército que libra guerra tanto dentro como fuera del país. Unirse al ejército representaba para estos jóvenes una vía de salida de la pobreza a la que habían sido confinados, una vía que, por desgracia, a menudo desemboca en un callejón sin salida similar, esta vez en forma de bolsas mortuorias que contienen sus restos trasladados desde Afganistán e Irak.

La situación de represión se agravó con la llegada de un nuevo macartismo que se hizo sentir en toda la sociedad norteamericana (véase Giroux & Searls Giroux, 2004, capítulo 1) y que se extendió a las universidades. Giroux habla de una intimidación hacia el profesorado para que evite hablar públicamente de temas sociales debido al 'aumento de la suposición en la sociedad norteamericana de que cualquier tipo de crítica que diga la verdad al poder o que cuestione el poder oficial es percibido de alguna manera como antiamericano' (Giroux, 2011a: 1).

Tiempo Corporativo versus Tiempo Público

La guerra contra los niños y la juventud es aún más sutil y adopta una forma menos evidente. Como señala repetidamente Giroux, también incluye la intrusión de la cultura corporativa en todas las esferas de la vida. El capitalismo expande constantemente su alcance en la búsqueda de nuevos mercados y para integrar más aspectos de nuestra existencia en las relaciones sociales de producción capitalistas. Los bienes públicos se convierten en bienes de consumo, especialmente bajo el neoliberalismo, y la ciudadanía se reduce a un aspecto bidimensional de nuestras vidas. De ser potenciales actores sociales (véase Martin, 2001:5) que participan en la esfera pública y aprovechan el 'tiempo público' —es decir, una desaceleración del tiempo 'para cuestionar lo que Jacques Derrida llama los poderes que limitan "una democracia por venir"'—, 'se nos reduce constantemente a personas inmersas en el "tiempo corporativo"', es decir, 'una noción de tiempo acelerado en la que el principio del interés propio sustituye a la política y el consumismo reemplaza una noción más amplia de agencia social' (Giroux y Searls Giroux, 2004: 227).

Esto va en contra de la reflexión crítica y la conciencia. En este último caso, todo se realiza con rapidez y eficacia técnica, dejando poco tiempo para la reflexión profunda y, por tanto, para la praxis. Esta pe-

dagogía alternativa caracterizada por el 'tiempo público' se asemejaría a lo que Lorenzo Milani, de la Escuela de Barbiana en la Toscana, Italia, llama 'la pedagogía del caracol' (*la pedagogia della lumaca*). La cuestión de la velocidad como rasgo distintivo del capitalismo se puede rastrear culturalmente, como se muestra en el capítulo de Gramsci, hasta el Futurismo, con su guerra contra la inercia y la pasividad intelectual, como declaró Filippo Marinetti en el Manifiesto Futurista —el punto planteado por Matthew Taylor (2014)—.

Corporativización de Escuelas y Universidades

Aunque Giroux ha ampliado sus áreas de análisis más allá de la escolarización, no ha ignorado la continua corporativización de escuelas y universidades (véase Giroux, 2011b). Al contrario, la educación superior se ha convertido en un tema clave en los escritos de Giroux (véase Giroux, 2010d, 2014). Esto es comprensible, dados los grandes cambios que se están produciendo en estas instituciones. Estos cambios han estado presentes durante un tiempo considerable en el contexto universitario europeo, donde yo trabajo, especialmente a través del llamado Proceso de Bolonia (recordemos que este proceso estaba destinado a armonizar las cualificaciones europeas) (Mayo, 2019).

Henry Giroux ha expresado preocupaciones sobre la manera en que las corporaciones (incluida Disney) intercambian derechos publicitarios por fondos en espacios comunes y pasillos escolares. Estas preocupaciones deberían ser atendidas por educadores y directores/jefes de escuelas de otros países, que buscan compensar la falta de financiación derivada de los recortes neoliberales recurriendo al patrocinio corporativo. Las reflexiones de Giroux sobre la corporativización de la universidad también resultan instructivas.

La ideología de mercado y una racionalidad técnica han tomado la delantera, en estas instituciones, por encima de las preocupaciones por proporcionar herramientas para la ciudadanía activa en una democracia participativa, donde las personas aprenden y desarrollan el conocimiento para ejercer su 'derecho a gobernar'. La mercantilización de la educación superior (véase también el capítulo 6 de Giroux, 2006f) se manifiesta de diversas maneras: a través de una creciente burocratización; la erosión de las humanidades, a pesar de las declaraciones recientes sobre la cuarta revolución industrial formuladas en un lenguaje que favorece al capitalismo (Mayo, 2019); la transformación de las escuelas de formación de maestros, una vez más, en lugares don-

de se aprende 'lo que funciona' en lugar de espacios para la reflexión crítica; la transformación de los roles de presidentes y decanos universitarios de líderes académicos a CEOs y subordinados de la industria; la exaltación de la noción de 'emprendimiento', parte del dogma de la educación superior; la dependencia de la investigación universitaria de la financiación corporativa (Investigación y Desarrollo), con ramificaciones para la propiedad intelectual y la difusión de resultados; una vez más, conocimiento instrumental en lugar de conocimiento que promueva el pensamiento crítico; la reducción de la plantilla permanente y la contratación de profesores adjuntos a tiempo parcial que se dedican exclusivamente a la enseñanza con casi ningún tiempo para la investigación y el compromiso con la esfera pública.

Muchas universidades, dentro de un sistema jerarquizado que incluye las de élite orientadas a la investigación (una minoría selecta) y las instituciones regionales o principalmente docentes, están convirtiéndose cada vez más en agencias de formación glorificadas, evaluadas por su impacto en la economía más que por su contribución a la creación y revitalización de la democracia (Giroux y Searls Giroux, 2004; Giroux, 2007). Giroux subraya también que las universidades, y especialmente las basadas en la investigación, están convirtiéndose cada vez más en un componente importante del mencionado 'complejo militar-industrial-académico' (Giroux, 2007).

Las universidades y otras instituciones de educación superior han estado experimentando cambios que reflejan la preferencia del mundo corporativo por el tiempo acelerado en lugar de aquel sentido de 'tiempo público' que tradicionalmente se asociaba con las escuelas y universidades como espacios públicos que proporcionaban el ambiente adecuado para la reflexión y la asimilación. Este era el tipo de tiempo que formaba parte de la ya obsoleta, aunque elitista, imagen (¿o espejismo?) de la 'tradición humboldtiana' en Europa, una tradición que también está dando paso a una universidad más orientada a la 'empleabilidad' y al 'emprendimiento', especialmente como resultado del discurso de la educación superior de la Unión Europea (Darmanin, 2009; Mayo, 2009a).

Académicos y estudiantes: intelectuales públicos y activistas de movimientos

Y, sin embargo, como señala Giroux en una entrevista (Giroux, 2011a), los europeos han estado reaccionando a esta 'neoliberalización'

de la universidad y de otras instituciones de educación superior. Muchos europeos no están aceptando este estado de cosas. Si la vieja universidad es elitista y no se ajusta a las realidades actuales, necesita una transformación que la haga más democrática y expansiva en concepto, y no austera en el mismo sentido en que se dice que el Estado es 'austero' solo en la medida en que esto afecta a los programas sociales (Mayo, 2011). La crítica, un ingrediente de una ciudadanía crítica verdaderamente democrática, se convierte en una víctima en estas circunstancias. Y los estudiantes de Austria, Hungría y otras partes de Europa Central habían comprendido esto, a menudo uniéndose con los académicos para movilizarse contra esta situación. Giroux señaló agitaciones similares en otros lugares, como en Quebec, el país donde reside (Giroux, 2014). La movilización a menudo se vuelve internacional, con estudiantes húngaros protestando y bloqueando un tren de expertos en educación superior que se dirigían a Viena para una reunión, mientras estudiantes de ambos países coordinaban sus esfuerzos de protesta.

Las reformas propuestas para las universidades en Italia por el anterior gobierno de derechas, liderado por Berlusconi y comunicadas por la ministra Gelmini, en la primera década del siglo XXI, llevaron a los estudiantes a ocupar instituciones en diversas partes de la península y las islas. Esto hizo eco de lo que sucedió en Grecia el 8 de junio de 2006, cuando 20.000 estudiantes participaron en la marcha estudiantil más grande en dos décadas, que recorrió el centro de Atenas. La educación superior ha sido un espacio público por el que ha valido la pena luchar. Este es el contexto en el que los estudiantes y los académicos se destacan no solo como un movimiento social y forjan alianzas con otros movimientos, como fue el caso en Viena, cuando los estudiantes se unieron con los maestros de educación infantil (los dos extremos del espectro educativo), sino también como intelectuales públicos. Además de la noción de Giroux del académico como intelectual público, también podemos concebir al estudiante de educación superior como un intelectual público.

Hay muchos modelos a seguir, entre los estudiantes de todo el mundo, para actuar como líderes de opinión para una transformación de la sociedad. En este contexto, podemos mencionar a Carlo Alberto Libanio Cristo (posteriormente conocido como Frei Betto) en Brasil durante la dictadura militar (fue encarcelado dos veces). En cuanto a Europa, mencionaría a Mario Capanna, quien se dio a conocer cuando era estudiante en la Universidad Católica del Sagrado Corazón de

Milán y más tarde como líder de *Democrazia Proletaria* (Democracia Proletaria). Capanna fue una figura clave en el movimiento estudiantil italiano de los años sesenta. La reforma neoliberal de las universidades ofrece una magnífica oportunidad para que académicos y estudiantes sigan uniendo fuerzas como 'intelectuales públicos', no solo para denunciar la reforma neoliberal de la universidad, sino también para convertir lo que ya es una cuestión pública (la educación como bien público) en una cuestión pública aún más amplia, conectando esta reforma con las reformas neoliberales más generales que han arrasado países y continentes y que han convertido a la sociedad en un gran mercado.

Compromiso con la Academia

Frente a la creciente corporativización y mercantilización de espacios públicos que anteriormente tenían una importancia social significativa, resulta alentador ver que todavía existen intelectuales públicos que buscan maneras de ampliar su papel como educadores más allá de la universidad. Estos intelectuales establecen alianzas con activistas y educadores populares en distintos sectores sociales. Al hacerlo, corren el riesgo de perder oportunidades de promoción profesional, ya que la implicación con la comunidad rara vez es reconocida en las evaluaciones departamentales o en los ejercicios de evaluación de la investigación.

Son muy loables las iniciativas de académicos por involucrar a la academia en la educación popular (véanse las diferentes aportaciones en Thompson, 2000; Mayo, 2019). Los esfuerzos de Maria Nikolakaki, de la Universidad del Peloponeso, Grecia, con CITTS, y del recientemente fallecido Mike Neary, de Lincoln, Reino Unido (Ibíd), son dignos de mención. Estas iniciativas permiten a los educadores, dentro y fuera de la academia, convertirse, en términos de Giroux, en 'cruzadores de fronteras' (Giroux, 1992). Como cruzadores de fronteras, los académicos actúan más allá de los contornos tradicionales de su trabajo para unirse con otros con el fin de generar una democracia sustancial, que, para Giroux, Freire y otros es un proceso dinámico y continuo. La preferencia de Giroux por escribir sobre los temas de sus libros en medios accesibles, como el diario *Toronto Star* en Canadá o publicaciones en línea como *In These Times, Counterpunch* y Truthout (donde es miembro del consejo de administración), así como la disponibilidad de entrevistas en vídeo en sitios muy difundidos de Internet como YouTube, son indicios de sus esfuerzos por 'predicar con el ejemplo' en su

compromiso como intelectual público. Siguiendo a Pierre Bourdieu y otros, recomienda este papel para los académicos vinculados a la universidad y otros intelectuales en muchas de sus obras.

Lamenta la desaparición de este tipo de intelectual en el mundo 'censurado' de hoy, con, una vez más, su inclinación hacia la cultura de la celebridad (Giroux, 2010d, 2011a, 2022). También cabe destacar el lenguaje muy accesible con el que la mayoría de sus obras están escritas. Esto me parece un punto importante a señalar, ya que la pedagogía crítica a menudo es criticada indiscriminadamente por su lenguaje oscuro y 'esotérico', que la aleja del lenguaje de los activistas sociales, maestros y otros trabajadores culturales que operan 'en primera línea'. Giroux es cauteloso a la hora de romantizar 'la primera línea', por decirlo así, donde fácilmente se puede caer en rutinas 'probadas y comprobadas' sin espacio para la reflexión y la acción transformadora. Una vida no examinada no es una vida digna de ser vivida, como dice la cita de Sócrates que cualquier estudiante novel de filosofía recitaría.

Desconexión Académica

En lo que respecta a los académicos, tampoco deben ser romantizados, según Giroux, quien es muy consciente de la presencia de diversos intelectuales que adoptan posturas que, en última instancia, no desafían el *statu quo*. Recientemente afirmó: 'También me preocupa la creciente insularidad política de la academia y la negativa creciente del profesorado a conectar su trabajo con problemas sociales más amplios. Muchos de ellos se han replegado en especializaciones académicas y en un lenguaje arcaico que los hace irrelevantes para la tarea de defender la universidad como un bien público' (Giroux, 2011a: 1).

Se ha escrito mucho sobre este aspecto de la vida académica, en el que la tentación de oportunidades profesionales 'tecnicistas', prestigiosas y lucrativas, puede llevar fácilmente a los académicos a seguir la inercia de la corporativización y el emprendimiento académico, adoptando la ideología dominante que presenta a la industria como la panacea para la supervivencia y relevancia de la universidad. Por lo tanto, no es necesario revisar toda la literatura sobre este tema. Sí es necesario, sin embargo, referirse a dos tipos de intelectuales, entre los muchos señalados por Giroux en sus escritos. Hay quienes se apropian de figuras revolucionarias de izquierda ofreciendo lecturas domesticadas (o tergiversadas) de sus obras para reforzar posturas conservadoras o, como mucho, liberales no amenazantes en relación con la educación y otros

aspectos sociales. E.D. Hirsch fue objeto de duras críticas por el uso indebido de los escritos de Gramsci. Giroux también es especialmente crítico con el tipo de intelectual que, en términos de Foucault, limita su pose izquierdista a 'traficar con polémicas', una forma de lo que Giroux considera —recuperando una frase preferida de Marcuse— como 'mierda de sabios'.

> *Aquí se pierde cualquier intento de persuadir o convencer, de generar un diálogo serio. Todo lo que queda son argumentos reforzados por un aire de insularidad privilegiada que parece estar fuera de toda crítica, junto con formas de retórica ingeniosa construidas sobre el modelo de guerra y rendición incondicional, diseñadas principalmente para eliminar al oponente pero con poco que decir sobre lo que significaría ofrecer discursos alternativos a los esfuerzos conservadores y neoliberales por impedir que los principios democráticos de libertad, igualdad y justicia se pongan en práctica en nuestras escuelas y otras esferas sociales cruciales (Giroux, 2000a: 14).*

Política de la esperanza

El cinismo y el nihilismo están a la orden del día en el mundo actual y a menudo generan una cultura de burla hacia cualquier intento de hacer entender que otro mundo es posible. Este nihilismo y cinismo reflejan una política vacía de esperanza. Giroux aboga por una 'esperanza educada' basada en una crítica del presente, en lugar de una esperanza mesiánica. Esta 'esperanza educada' debería estar, según Giroux, caracterizada por una crítica y renovación constantes. En palabras de Freire, debería implicar un proceso de 'anunciación' y 'denunciación' en favor de una esfera pública radicalmente más democrática donde la democracia, la pedagogía y la agencia humana estén conectadas (Giroux, 2001, p. 125). Vista así, la visión de Giroux es utópica. La suya es una utopía anticipatoria, prefigurada no solo por la crítica del presente, sino también por una política pedagógica/cultural alternativa que pone el acento en 'cuestiones de valor, ética, significado y afecto' (Giroux, 2001: 139).

Giroux pide más que eso. Él propone una 'Política Global Oposicional' basada en una evaluación de las diferentes formas de movimientos de oposición emergentes en diversas partes del mundo, incluyendo, en gran parte, los gobiernos de centroderecha en América

Latina durante la primera década del siglo XXI (Giroux, 2006e: 81). Más relevantes hoy en día serían el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (Tarlau, 2019) y el movimiento zapatista en Chiapas, México. A comienzos de la segunda década, mantenía esperanzas en los movimientos prodemocracia en todo el mundo árabe que luchaban contra regímenes opresivos por medio de diversas estrategias, incluyendo medios digitales (Herrera, 2011), en un movimiento juvenil panárabe en proceso de formación. Esto, sospecho, fue un falso inicio. Giroux ha hecho referencias frecuentes a la situación en el norte de África y en el Oriente Próximo en sus contribuciones a *Truthout* y otras revistas electrónicas.

Conclusión

La obra de Henry Giroux es amplia y variada, caracterizada por distintas etapas en la evolución de su pensamiento. La cantidad de escritos es abrumadora, y se percibe que cuestiones similares son desarrolladas, ampliadas y revisadas constantemente a lo largo de diversos libros que representan una etapa específica en la evolución de su pensamiento como académico e intelectual público, donde la accesibilidad del lenguaje se combina con un pensamiento riguroso y sistemático. Sus obras ofrecen, sin duda, una visión pesimista de los tiempos en que vivimos, en los que un 'nuevo fascismo' y la formulación de estrategias militares globales y de vigilancia local ya no se encuentran en estado naciente, sino que están firmemente arraigados. Incluso la elección de Obama parece haberse percibido, a pesar de la importancia de lo que representaba en la historia de las relaciones raciales en Estados Unidos, como un posible falso inicio de una nueva era.

A pesar de ello, los escritos de Giroux, al igual que los de Paulo Freire y Zygmunt Bauman, se rigen por un sentido de esperanza que no debe perderse a causa de la desesperanza. Esto surge de su sentimiento expresado, que hace eco del propio Gramsci, y que repite Nancy Fraser, de que vivimos en un "interregno en el que lo viejo está muriendo y lo nuevo lucha por emerger" (Giroux, 2020, Giroux 2021a y b, Giroux, 2022). Es la esperanza de aquel que, con su obra, estimula al lector a imaginar el mundo no como es ahora, sino como puede ser, como debería ser y como lucha por ser.

VI. bell hooks y la educación y el trabajo cultural como práctica de libertad

Descansa en paz, Gloria Watkins, conocida como bell hooks. Cautivaste las mentes y los corazones de muchas personas con tu escritura sencilla pero no simplista en *Talking Back. Thinking feminist, thinking black* (hooks, 1989). En este libro, con sus ensayos claros y bellos sobre diversos temas, reflexionabas sobre el dolor de las múltiples opresiones en las intersecciones de raza, género (incluyendo la orientación sexual y la lacra de la homofobia) y clase social. Lo mismo puede decirse de tu aclamado *Teoría feminista: de los márgenes al centro* (hooks, 2014), donde defendías la necesidad de una interseccionalidad con otras opresiones para hacer justicia a las luchas de las mujeres. Encontraste un espíritu afín en Paulo Freire, aunque tú misma señalaste lo que denominabas su "paradigma falocéntrico de la liberación" (hooks, 1994a). Los dos libros suyos que citas una y otra vez son *Pedagogía del oprimido* y *Education for Critical Consciousness*. Más tarde, por ejemplo, en *Comunidad de aprendizaje* (hooks, 2003), incorporaste otros textos posteriores de Freire a tus discusiones, como *Pedagogía del corazón*, o, en su portugués original, *Sombra desta mangueira*. Nunca llegaste a hacer un "libro hablado" con Paulo, aunque admitiste que eso habría sido un deseo fervientemente anhelado por repetir la frase que Shakespeare reservó para Hamlet, teniendo en cuenta que te encanta la poesía y te graduaste en Literatura Inglesa en Stanford. ¡Qué gran conversación habría sido esa! Por supuesto que dialogaste con un destacado intelectual público masculino: Cornel West, quien en una ocasión proclamó a Paulo Freire como un "intelectual orgánico" en el mismo volumen en el que tú escribiste tu juguetón diálogo contigo misma (Gloria Watkins) sobre Freire. Allí confrontas sentimientos antirracistas mutuos y un compromiso con un leitmotiv que recorre toda tu obra: que a menudo las políticas antirracistas proclamadas están sustentadas por políticas sexistas, dominadoras y orientadas a la masculinidad, del mismo modo que algunas políticas feministas blancas que señalas como basadas en supuestos burgueses blancos, se ven considerablemente debilitadas por un desprecio total hacia la raza y la mi-

soginia imperialista blanca que marca muchas vidas. Una vez detecté un ejemplo de esto en mi país, al encontrar una islamofobia latente en un determinado argumento 'feminista'. Clase, género y raza se entrecruzan continuamente en tu vida como una brillante feminista negra de clase trabajadora nacida en Kentucky, que procuró no permitir que el estatus que fuiste alcanzando poco a poco te desconectara de tus raíces y tu hogar, un entorno familiar que presentas con sus virtudes y defectos. Estas múltiples facetas de tu identidad te llevaron a formular una visión matizada e interseccional, y en constante evolución de la opresión. Estaban en el corazón de tus críticas a diversos episodios de tu vida, tanto en la escuela como en la universidad.

En este sentido, pusiste en cuestión a algunas feministas blancas con tu primer libro *¿Acaso no soy yo una mujer?* (hooks, 1981), que seguramente provocó la ira de muchas, pero también la admiración de otras. Recuerdo que escribiste que te costó mucho encontrar una editorial para este libro, que llevaba el subtítulo *Mujeres negras y feminismo*. Me pareció una obra muy poderosa y apasionada, que desmentía tu juventud cuando lo escribiste. Transmites una actitud implacable y sin concesiones en tu crítica a todos tus objetivos, algunos de los cuales destruyes con observaciones devastadoras, feroces, pero argumentadas de manera contundente sobre sus suposiciones y afirmaciones. A otras personas las tratas con más prudencia y con el respeto que merecen, ya que son aliados fuertes en la lucha contra la dominación de las estructuras imperialistas blancas, estructuras capitalistas, además. Estas estructuras han relegado a muchos a ser seres descartables, negándoles su humanidad. Si podía haber habido alguna duda sobre qué constituía uno de los ejemplos más grandes en la historia de la opresión, tu relato erudito e históricamente informado sobre el comercio de esclavos la disipa. Es un *tour de force* de la historia cultural que destaca su fuerte lado siniestro. Se percibe el peso de la historia que has llevado a la espalda como mujer negra de clase trabajadora. Esto ha reforzado mi opinión, si es que necesitaba ser reforzada, de que los tan glorificados 'logros' culturales de Europa, el continente del que provengo, están profundamente manchados de sangre humana y degradación. Y la esclavitud ha dejado cicatrices profundamente arraigadas, como muestran las novelas de Toni Morrison, entre otras —el tema de tu tesis doctoral—. Este aspecto de la historia internacional revela un mundo en el que ciertos humanos eran y todavía son proyectados y tratados como 'subhumanos', cuyas vidas son insignificantes y cuyas identidades están sepultadas entre montones de muchos cuerpos muertos. Esto, para no

olvidarlo, fue el caso de millones de judíos durante el Holocausto bajo la Alemania gobernada por los Nazis. Fue, y todavía es, el caso de los Indígenas de muchos territorios Coloniales Ocupados. También fue, o es, el caso de muchos otros, como los Palestinos desde finales de los años 40 hasta hoy. Mientras escribo, sus cuerpos se amontonan o están esparcidos bajo las ruinas en Gaza, también víctimas del Dominio Colonial ocupante y sometidos a 'castigos colectivos'. Lo mismo se aplica a familiares cercanos de muchas de las víctimas del ataque terrorista de Hamas el 7 de octubre de 2023. Hay una disposición antagonista profundamente arraigada en ambos bandos. Pero tu mensaje, en general, es de esperanza, una 'esperanza educada', como diría Giroux, no la vana esperanza de los dos vagabundos al final de *Esperando a Godot* de Samuel Beckett.

¿Acaso no soy yo una mujer? pudo haber comenzado como un escrito de grado universitario, como afirmas una y otra vez, y puede ser fácilmente descartado por los detractores por ser demasiado entusiasta, pero creo que es muy revelador e instructivo por su amplia cobertura y por el dolor que subraya la pasión con la que escribes. Y sin embargo, todo esto se ve atemperado por tu profundo sentido de humanidad y por el hecho de escribir con amor, lo que te permite trascender cualquier política sectaria para llegar a las personas. No estás entre aquellos que simplemente construyen la alteridad en términos de blancura o masculinidad. Trasciendes el sectarismo del primer movimiento de Poder Negro y la postura inicial intransigente de Malcolm X. Tu objetivo político es la utopía saludable de las personas 'partiendo el pan', una metáfora cristiana de comunión (hooks, 2002), basada en el amor feminista, donde una persona aprende de la otra, de historias diferentes inscritas en nuestros cuerpos como personas que, aunque diferentes, no son ni permanecen antagonistas. La extensión de la mano hacia las personas, siempre que haya un diálogo genuino, no implica esquivar las cuestiones difíciles e inquietantes sobre la política y los residuos históricos de la diferencia. Esto incluye las muchas contradicciones que expones en diversos formatos. Como crítica cultural (hooks, 2004b), demuestras estas cuestiones, especialmente en las pinturas, como el arte expresionista del neoyorquino Jean-Michel Basquiat, y en las películas. Esta puesta en relieve de las contradicciones sociales, tanto las expuestas deliberada y críticamente por el artista (por ejemplo, Basquiat) como aquellas de las que se percibe que el artista o la crítica (Camille Paglia) son culpables de una manera colonialista blanca (aparen-

temente superficialmente radical mientras defienden el Canon como si su existencia estuviera amenazada), es una característica destacada de tu contribución a la política cultural y a los Estudios Culturales. Esta es un área que, junto con los Estudios de las Mujeres y, añadiría, después del 11 de septiembre de 2001, los Estudios del Próximo Oriente y Postcoloniales, es vista con sospecha y desprecio por parte de los académicos tradicionales o los custodios culturales (¿a menudo autoproclamados?). Tú, sin embargo, subrayas el potencial que tienen los Estudios Culturales para ayudarnos a leer el mundo de manera crítica y de una manera que puede ser liberadora: leyendo las obras culturales críticamente por su política de representación, contestación y renovación, como una "práctica de la libertad".

Estos son puntos recurrentes en tu trabajo, pero están altamente concentrados en volúmenes como *Outlaw Culture* (hooks, 20064b). Una vez más, no solo en las producciones culturales supremacistas blancas encontraste grandes ocultamientos y contradicciones, sino también en obras dirigidas por iconos afroamericanos como Spike Lee. También son evidentes en tu intercambio muy perspicaz y amistoso con Ice Cube, el conocido rapero y actor principal en *Boyz n' Hood*, dirigida por el desaparecido John Singleton y estrenada en 1991. Recuerdo haberla visto en la televisión un año después, cuando estaba concluyendo mi periodo de residencia doctoral en Toronto. Era precisamente el momento en que me adentraba profundamente en tu obra. Topé por primera vez con tu nombre a principios de 1991 en el *Ontario Institute for Studies in Education*. Eras muy conocida entonces, ya que un fuerte movimiento antirracista comenzaba a hacerse notar en aquella institución. Tu nombre, junto con los de tus amigos y colaboradores, Chandra Mohanty, cuya fascinación te llevó al *Oberlin College*, Angela Davis, *noblesse oblige,* y Stuart Hall, constituían un 'territorio sagrado'. No estoy seguro de que te hubieras puesto roja al oír esto, ya que no te echas atrás, en tus ensayos, a la hora de afirmar tu destreza como escritora. Por supuesto, a menudo haces esto para destacar cómo a menudo fuiste maltratada por profesores en escuelas mixtas de diferentes razas, después de tu experiencia previa, diferente, más alentadora y que te daba ánimos, en una escuela exclusivamente negra, cuando todavía había segregación escolar. La segregación, como recalcas con firmeza, persiste de diversas maneras, sutiles y evidentes, incluso después de la legislación para acabar con ella. La igualdad *legal* nunca se traduce, por sí misma, en una igualdad *real*.

Debes haber levantado ampollas con tu actitud y comportamiento intelectual desafiante. A pesar de tu estatus de culto entre los estudiantes de Toronto, también me encontré con una profesora feminista blanca, a quien respeto mucho, que se ofendió por algunas de las cosas que escribiste en tu primer libro (hooks, 1981). Por supuesto, el título de ese libro lo tomaste, con profundo respeto, de Sojourner Truth, la abolicionista y defensora de los derechos civiles que escapó, con su hija pequeña, de la esclavitud, y a quien citas extensamente en esta y otras obras. Aunque, repito, ofreces un *tour de force*, a veces te has desbocado. En tus obras posteriores, has mostrado cierta moderación, aunque continúan impregnadas de ese hilo radical que es tu sello distintivo, matizado por un fuerte sentido del amor por la vida y la humanidad. Tu compromiso revolucionario es un acto de amor, como expresas a lo largo de tu obra, pero que se manifiesta de manera valiente en el título de uno de tus libros más recientes (hooks, 2018), con ecos de Antonio y Cleopatra en el drama de la Restauración de John Dryden, pero que va más allá de lo romántico, ya que implica sanación y redención, ofreciendo una visión del mundo no como es, sino como puede ser y debería ser. También implica estar al servicio de los demás, en un mundo que, como dolorosamente nos recuerdas, tiende a menospreciar ese servicio y a quienes lo ofrecen (hooks, 2003: 83). Aquellos tiempos acabaron en que vocaciones como la enfermería eran valoradas y recompensadas socialmente, no en términos pecuniarios, sino, en Londres, en la época dorada del NHS, con varios actos de reconocimiento. Por ejemplo, taxistas que llevaban enfermeras sin cobrarles nada. A pesar de tu asertividad, hay una apertura y un sentido de deseo de conexión humana en tu trabajo que atraviesa líneas de raza y género. Sin embargo, esto, según has experimentado, a juzgar por tus narraciones, no siempre ha sido apreciado, tanto cuando ocupabas roles subordinados como estudiante en aulas tradicionales, desarrollando amistades duraderas con camareras durante periodos de vacaciones en el campus, cuando no podías permitirte pagar el viaje para volver a casa, al sur, como también más tarde, ya como académica plenamente formada.

Ciertos profesores blancos que encontraste en la universidad te proporcionaron experiencias amargas y punitivas con sus profecías autocumplidas de 'supremacismo blanco' sobre los estudiantes negros y de clase trabajadora en instituciones de élite como las 'Ivy League' y sus equivalentes en el oeste de Estados Unidos. Además, contabas con la dimensión añadida de ser una mujer que no aceptaba las cosas pasi-

vamente sin problematizarlas. Hablar con franqueza (hooks, 1988) o ser asertiva como estudiante en una clase de postgrado puede resultar demasiado para ciertos catedráticos blancos, que tienen un fuerte sentimiento de derecho y consideran solo a un tipo especial de estudiante (invariablemente blanco y de clase media con un comportamiento inequívocamente burgués) como el 'tipo ideal'. A pesar de mis matices de blancura, como persona mediterránea, yo también me enfrenté a algunos de esos profesores, a menudo entre aquellos que tenían mucho contenido, pero eran arrogantes, o a otros que resultaban sospechosos, que no dominaban bien el material que enseñaban y, como esos profesores a los que aludiste, se apoyaban en los mismos viejos apuntes que habían estado usando durante años. Asumo el sentimiento de sentirse amenazado por los estudiantes, percibidos como 'advenedizos' o que podrían evidenciar la mediocridad de los profesores, se hace aún más evidente cuando hay diferencias raciales involucradas. Estas anécdotas personales de tu trayectoria vital dan a tu escrito el sabor de una narrativa cautivadora e instructiva. Tus intentos de romper los códigos de la academia condicionada por la burguesía blanca son evidentes para todos, aunque no desvirtúan tu enfoque riguroso hacia la vida intelectual. No me sorprendería, sin embargo, escuchar que los altos cargos académicos de las universidades se quejan, como hicieron con Cornel West en su anterior universidad de la 'Ivy League', que tu producción no es suficientemente académica. Dada tu talla como intelectual pública que comunica de manera orgánica con una gran audiencia, en la era del llamado 'factor de impacto', siempre podrías, como hizo Cornel West, hacerles el gesto de los dos dedos y marcharte a otro lugar.

Tu capacidad para entrelazar reflexiones teóricas con la biografía personal es el sello de tu estilo, que da vida a tu trabajo o, más exactamente, proporciona una base narrativa personal, anecdótica y arraigada para tus conceptualizaciones. Así sacudiste conciencias como estudiante, como académica que se posicionaba a favor de los estudiantes frente a colegas dominantes, como activista antirracista y feminista que señalaba el sexismo de los hombres afroamericanos, como crítica perspicaz que encontraba defectos en iconos políticos y culturales como Malcolm X, y como mujer afroamericana que denunciaba a aquellas feministas que actuaban de manera racista mientras criticaban el patriarcado, contribuyendo así a mantener intacta la estructura Capitalista imperialista blanca. Y sin embargo, una vez más, siempre estabas abierta al diálogo, motivada por el amor (hooks, 2002, 2018) a

la humanidad y guiada por una visión que trasciende las políticas identitarias y la clase social, el género y la opresión racial. Estabas dispuesta a interactuar con mujeres y hombres blancos que trabajaban duro para desaprender sus privilegios y combatir la opresión de género y racial. A diferencia de Malcolm X, quien, tal como es retratado por Denzel Washington en la película de Spike Lee, respondió con un seco "nada" a la joven mujer blanca que le preguntó qué podía hacer para unirse a la lucha por la liberación negra, tú veías potencial para la "práctica de la libertad" entre personas socialmente situadas de manera diferente a ti. En este sentido, emulaste a Malcolm X quien, tal como escribes, más tarde se retractó de su anterior postura rígida, tras verse impactado por el encuentro con musulmanes de diferentes colores y nacionalidades en La Meca durante el Hajj. Las razas pueden mezclarse, y lo hacen en un verdadero espíritu de convivencia y solidaridad, uno de los temas recurrentes en tu obra, bien articulado en *Comunidad de aprendizaje*. La búsqueda de la educación y el trabajo cultural, regidos por el amor en su sentido más amplio y humanista, recupera una de tus fuentes de inspiración principales que también hablaba el mismo lenguaje emancipador. Paulo Freire quería ser recordado como aquel que, como tú, amaba y por eso quería ser educador. Esta afirmación debería haber sido su propio epitafio.

Tu *Enseñar a transgredir* (hooks, 1994a), junto con tu ensayo de referencia sobre él, publicado por primera vez más o menos al mismo tiempo en una antología memorable de ensayos sobre el pedagogo brasileño (*Paulo Freire: A Critical Encounter*) de Peter McLaren y Peter Leonard (1993), puede considerarse imprescindible a la hora de analizar a Freire. Qué coincidencia que comenzaras el año del centenario del nacimiento de Freire. Abordaste muchos temas como la hegemonía femenina blanca y rubia abrazada por Madonna, a quien denunciaste con agudeza en *Outlaw Culture* (hooks, 2004b), por su política de representación, que en tu opinión contrasta de manera marcada con su primera etapa de atrevimiento, en *Outlaw Culture*. Cuando empecé a leer *Comunidad de aprendizaje* (hooks, 2003), mientras enseñaba en la escuela de verano como Profesor Visitante en la UBC, Vancouver, sentí que habías escrito un libro de más. Sentí que ocupaste demasiado espacio explicándonos lo agotada que estabas y que necesitabas una pausa. El libro en sí mismo me impresionó inicialmente, no sin la posible percepción, en algunos círculos, de un 'toque de malicia', como testimonio viviente de que tenías toda la razón en ese sentido.

Mi reacción, en aquel momento, fue que la industria cultural del libro ya te había atrapado, de la misma manera que podría haber atrapado a Paulo Freire. Ahora levanto la mano para decir que estaba equivocado. Recientemente tomé el libro y lo releí desde el principio, más que continuar desde donde lo dejé hace catorce años. Me alegra haberlo hecho, ya que llegué a apreciar el punto que querías transmitir sobre el agotamiento de los maestros y admiré tu decisión de tomarte una 'sabática' no remunerada, que te rejuveneció y renovó para buscar otros públicos. Los capítulos posteriores proporcionaron nuevas perspectivas sobre los desafíos a los que se enfrentan quienes consideran la educación y el trabajo cultural como un acto de amor. Nuevamente, tus obras posteriores están llenas de amor por la humanidad y de empatía con quienes sufren como marginados. Sigues el lema de la Escuela de Barbiana, 'I Care' (Me Importa), frente a lo que su director, Don Lorenzo Milani, denunciaba como la máxima fascista *me ne frego* (no me importa). Y dejaste este mundo en un momento en que el fascismo y un nuevo autoritarismo están en aumento y lo llevan estando desde hace años.

Ejemplar como escritora en inglés, has sido traducida a varios idiomas y tu impacto se puede sentir mucho más allá de Estados Unidos y Gran Bretaña, incluyendo Italia y París; el primero, como lo indica la Universidad *Alma Mater Studiorum* de Bolonia, que decidió concederte un grado *honoris causa*, y el segundo, mediante la creación del Instituto bell hooks-Paulo Freire. Vi y sentí de primera mano tu carisma y poder magnético en una charla que diste en 1992 en la Universidad de York en Toronto, donde varias salas estaban llenas hasta arriba. Leer tu trabajo en ese momento me hizo sentir que debía estar allí, haciendo el largo viaje en metro y autobús desde el centro de la ciudad hasta el campus compacto que es la Universidad de York. Fue uno de los momentos más destacados de mi estancia en Toronto. Ese día recordaste tu juventud y Malcolm X, y el legado de este último. Spike Lee había levantado las expectativas con breves comentarios sobre su película, que en ese momento se esperaba con entusiasmo y que ya se había mencionado anteriormente. Recuerdo que insististe en que una persona del público, que hizo una intervención disonante recibida con una coral de silbidos, tenía derecho a hablar, un gesto que reforzó tus credenciales democráticas. Confirmó aquello que, tal como se revela en tus narraciones, siempre has representado: ofrecer tu mano a cualquier persona dispuesta a dialogar y a cambiar como una persona en proceso,

de la misma manera que tus escritos revelan que tú también has sido una persona en proceso. Hablamos, de nuevo, de personas que son diferentes, pero no antagónicas, como decía Freire.

Te seguí y escuché tu voz suave una y otra vez en YouTube muchos años después. Entre esos vídeos estaban tus conversaciones grabadas en la New School de Nueva York. A pesar de tu fama como escritora y conferenciante, parece que has mantenido los pies firmemente en la tierra, manteniéndote 'más cerca de casa', como dices en uno de mis ensayos favoritos de *Talking Back* (hooks, 1988). Es un ensayo que compartía regularmente con futuros maestros en una asignatura de Sociología de la Educación que impartía en mi universidad (la Universidad de Malta) titulada 'Lengua, Identidad y Diferencia'.

Por supuesto, estoy en esta etapa de mi vida, con 68 años, en la que veo cómo la familia, los amigos y los iconos dejan de estar presentes en este mundo nuestro, tan bello como terrible, donde el perdón, en el sentido de Martin Luther King y Madiba (Nelson Mandela). La esperanza, el amor y el servicio son elementos clave en tu trabajo cultural y pedagógico. Eres partidaria del empoderamiento de los oprimidos y marginados, pero no de una manera, como señalas, que caracterizaba el antiguo poder negro, los negros para ellos mismos y por sí mismos. Trasciendes esas divisiones, cualquier tipo de 'grilletes forjados por la mente', ya sea 'la autolesión', como tú lo nombras, la 'plantación interior' de la esclavitud mental, en los términos de Eric Williams, o 'el opresor interior', en la frase de Audre Lorde. El tuyo es un proyecto político visionario que se alza por encima de la cultura de dominación supremacista capitalista, que también afecta a los oprimidos. En la relación dialéctica Amo-Esclavo de Hegel, reflejada por Audre Lorde, como ya se ha indicado, y en la discusión de Paulo Freire sobre la interiorización de la imagen del opresor por parte de los oprimidos (la cita de Freire en este sentido sorprendentemente falta en tu trabajo), se proyecta una visión utópica de seres humanos viviendo en comunión con los demás, compartiendo el pan con ellos.

Te imagino en el panteón celestial, intercambiando puntos de vista e irradiando tu calor amoroso con Audre Lorde, Stuart Hall, Thich Nhat Hanh, Aretha Franklin, Paulo Freire y la gran bisabuela de la que adoptaste el nombre como seudónimo, y que escribías en minúsculas como señal de reverencia hacia ella. Siempre serás amada, tal como tú misma amaste (hooks, 2002, 2018). ¡Descansa en poder!

VII. Pedagogía crítica, cultura y poder[36]

Hemos vivido tiempos difíciles, aunque interesantes. Son tiempos difíciles ahora, en el sentido de que presenciamos cómo la gente en Siria, Ucrania y Yemen es aniquilada con bombas y balas al intentar, como si del juego de la ruleta rusa se tratara (sin doble sentido), realizar sus tareas cotidianas para sobrevivir. Son tiempos en los que personas desesperadas del Sur Global se ven obligadas a arriesgar su vida y su integridad física para migrar clandestinamente, sin papeles, enfrentando desiertos y mares agitados y embravecidos, con la esperanza de sobrevivir y comenzar una nueva vida en una tierra extranjera. Muchos se ven frustrados al fracasar en sus intentos por políticas que los mantienen a las puertas de las fronteras o aislados en centros, con la amenaza de la deportación. Vivimos en una época en la que la gente común ha tenido que pagar las consecuencias de la desmedida avaricia de unos pocos beneficiarios del sistema capitalista. Un pequeño porcentaje compuesto por directores ejecutivos y banqueros, quienes, a principios de esta década, han llevado al mundo a una ruina casi inconcebible, imponiendo el peso de la austeridad directamente sobre los hombros de la mayoría. Vivimos tiempos difíciles, dado que es prerrogativa de un pequeño porcentaje de personas poderosas determinar a quién se le permite prosperar y qué vida es prescindible o digna de duelo (Butler, 2010); a quién se le permite vivir y a quién se le deja pudrir en condiciones abyectas, como se manifiesta tras una catástrofe ambiental o en situaciones en las que el gasto social, incluido el gasto en salud, se recorta como resultado de las medidas de austeridad. El problema del cambio climático es un ejemplo ilustrativo (English y Mayo, 2019), donde el aumento excesivo de calor en los contextos del Sur, probablemente desencadene guerras, causadas por la disminución de los recursos naturales, e incluso intentos de migración masiva. Las corporaciones del mundo capitalista occidental tienen mucho que responder en este sentido (Empson, 2016: 1-2). «Caerá una lluvia torrencial», como proclamó el premio Nobel Bob Dylan en los años 60 en relación con el peligro de la proliferación nuclear. Esta omi-

[36] Esta es una versión revisada de Mayo. P (2020) "Pedagogía crítica en tiempos difíciles". En Sheela Macrine (Ed.) Pedagogía crítica en tiempos inciertos, (33-43), Springer.

nosa afirmación bien podría aplicarse, hoy en día, al cambio climático y sus consecuencias. Resuena ahora la amenaza de una Tercera Guerra Mundial que se cierne sobre nosotros.

Vivimos tiempos difíciles, ya que los espacios públicos se mercantilizan y privatizan constantemente; los nuevos bienes comunes se convierten en privados. Aspectos importantes de la vida social, como la salud, la educación y las pensiones, se convierten en una cuestión de responsabilidad individual en lugar de responsabilidad social, financiera y de otro tipo.

Vivimos tiempos en los que bienes públicos antaño tan apreciados, como la educación y la salud, se han convertido, o se están convirtiendo, cada vez más, en productos de consumo. En particular, las instituciones de educación superior (ES) priorizan la búsqueda de beneficios y de lucrativos mercados internacionales y se busca una educación que contribuya al desarrollo de una esfera pública democrática regida en vez de una política integral de justicia social.

Sin embargo, también vivimos tiempos interesantes en los que se ha intentado rescatar la política de las garras exclusivas de los mismos políticos y el sector empresarial. Esto se manifestaba constantemente en espacios públicos globalizados como las plazas y calles de Atenas, Madrid, El Cairo, Túnez, Nueva York y en toda Francia, mientras una clara oleada de disenso, indignación y tenacidad se manifiesta y se transmite por todos los rincones del planeta. Este tipo de hechos, da credibilidad al clamor que resuena en los diversos foros sociales mundiales y regionales de que «otro mundo es posible» y de que la democracia real y genuina puede existir desde abajo. Y, sin embargo, la fuerte sensación de esperanza alimentada por estos acontecimientos se ve necesariamente atenuada por la cautela y el temor a un "falso amanecer", ya que los regímenes interinos, tras la destitución de un líder autocrático, como hemos visto en Egipto, se muestran reticentes a introducir reformas tan esperadas por el pueblo. Los miembros de estos regímenes también se libran de las acusaciones de tácticas de mano dura contra manifestantes, blogueros, etc., tácticas que a menudo acaban en muertes.

Anteriormente, este mismo Estado desmintió el mito de que su presencia se había visto limitada en la era neoliberal. El Estado intervino para rescatar a los bancos y proporcionar paquetes de rescate para ayudar a apuntalar una economía tambaleante. Políticas, legislación en materia internacional, el fenómeno de la inmigración masiva se deja en manos de un Estado nación. Las convenciones europeas sobre el reparto de respon-

sabilidades se ignoran o se burlan, ya que los supuestos intereses «nacionales» (léase: los intereses de una élite dominante) prevalecen sobre los internacionales, especialmente en lugares como Hungría y Eslovaquia, donde se quiere lograr que el país «vuelva a ser grande» (léase: blanco y cristiano, una visión etnocéntrica específica del cristianismo) se convierte, al igual que pasa con el discurso de Trump, en el último mantra de líderes políticos, véase al político húngaro Viktor Mihály Orbán.

Mientras tanto, la precariedad es la base de la vida cotidiana de miles de ciudadanos, cualificados o no, con o sin formación académica, mientras que los codiciados empleos profesionales de «clase media» bien remunerados son muy valorados y deseados a nivel mundial.

Pedagogía crítica

Como se indicó en el capítulo anterior de Giroux, los temas tratados son la base de la pedagogía crítica, un área que continúa ganando terreno fuera de Norteamérica, donde se consolidó bajo este epígrafe. Me baso en lo que comúnmente se conoce, en el lenguaje educativo, como pedagogía crítica (Giroux, 2011), que se inspira en Freire y en numerosos otros escritores y movimientos. Algunos la llaman pedagogía crítica, otros educación crítica; recientemente utilicé el término «estudios críticos en educación»; las variaciones son innumerables. Algunas personas, a pesar de la orientación de su trabajo, se sienten incómodas al ser encasilladas bajo la «pedagogía crítica», y esto tiene más que ver con diferencias personales que con cualquier otra cosa. Lamentablemente, el mundo académico está plagado de estas facciones. La realidad es que tienen mucho en común en su actitud hacia el aprendizaje del conocimiento y el poder. Como se indicó anteriormente, esta actitud ha sido demostrada por personas que nos han precedido durante años y siglos, personas que desafiaron el *statu quo* en busca de una mayor justicia social en el trabajo cultural y la educación, esta última incorporada a la primera. Cabe recordar la confesión de Henry Giroux (Giroux, 2020) de que no acepta el título, a menudo otorgado, de ser una figura fundadora de la pedagogía crítica, ya que, sea cual sea el término elegido, ha habido y hay personas y movimientos que adoptan enfoques similares a lo largo de la historia y en diferentes contextos geográficos.

Si bien las personas involucradas demuestran una variedad de enfoques, un elemento común es que subrayan la base política de la educación. Asociamos este tipo de declaración con Paulo Freire, él será el primero en admitir la existencia de muchos otros antes que él o contemporáneos

suyos que afirmaron creencias similares sobre la cultura, la educación y el poder. Muchos habrían servido de inspiración al propio Freire. No puede haber poder sin resistencia, y las críticas alternativas, ya sean abiertas o encubiertas, son parte integral de esta resistencia. La Liga de la Plebe del Reino Unido ha hecho declaraciones contundentes sobre la no neutralidad de la producción cultural, incluida la educación, en este sentido.

La educación no es una empresa neutral y, heurísticamente, puede considerarse que sirve para «domesticar» y fortalecer el statu quo, manteniendo así muchos de los males frecuentemente percibidos, económicos, sociales y ambientales. Pero, también puede «liberar» en el sentido de contribuir al surgimiento de un nuevo mundo donde los principios de justicia social y sostenibilidad ecológica sean prioritarios. Junto con Paulo Freire (2018), incluiría, entre quienes destacan esto, a don Lorenzo Milani, de la Toscana, Italia, como muestra mi capítulo sobre él en este volumen (Batini et al., 2014) así como también a un destacado académico norteamericano, Peter McLaren, el cual define la pedagogía crítica como «fundamentalmente preocupada por la centralidad de la política y el poder en nuestra comprensión» de la educación y el aprendizaje (McLaren, 1994).

Ideología de mercado

Este concepto muestra el enfoque más crítico de la educación. Me parece un antídoto contra gran parte del discurso político neoliberal que ha dominado el pensamiento durante los últimos cuarenta años y que ha sido objeto de crítica en la literatura de la pedagogía crítica. Nos hemos visto inundados de políticas y formulaciones sobre la educación fuertemente vinculadas a la ideología de mercado, comúnmente conocida como neoliberal. La educación se considera un consumo, más que un bien público, con la responsabilidad del aprendizaje atribuida al individuo. Se presenta como una cuestión de responsabilidad individual. La experiencia chilena representa la forma más extrema de este enfoque, donde incluso la educación estatal es concebida, o fue concebida, de esta manera por los perpetradores de una sangrienta dictadura tras el golpe de Estado de 1973 (Mayo, 2012). Queda por ver qué rumbo político, en este y otros aspectos, tomará el país bajo el liderazgo de su relativamente nuevo exlíder estudiantil. Los cambios que presagiaban quienes luchaban por más empleos y mayores espacios democráticos en el mundo árabe no representaban, en su mayor parte y al menos hasta ahora, ninguna diferencia de este tipo de enfoque. Los empleos para la mayoría de los jóvenes árabes y otras personas eran y siguen siendo escasos. (Mayo, 2012)

El estado integral y la educación

En este sentido, no se pueden separar los debates sobre la educación de los debates sobre el Estado. Esto nos remite al capítulo sobre Gramsci. Ha existido gran controversia sobre el papel de la educación y el Estado. El sociólogo educativo Roger Dale analiza las complejas relaciones que se dan entre el capitalismo, el Estado y la educación. Basándose en Claus Offe, analiza el proceso mediante el cual la educación se vincula tanto a la función de legitimación del capitalismo, al persuadirnos de que la desigualdad no es endémica del sistema, sino una consecuencia de nuestras diferentes "capacidades", como a la producción del "capital humano" necesario para los fines económicos nacionales y globales. Dale sostiene que las formas en que se sienten y se abordan esas tensiones a través de la educación son fundamentales para nuestra comprensión y experiencia del mundo (véase Mayo, 2013: 233).

En este sentido, cabe mencionar la noción de «Estado integral» que Peter Thomas (2011) destaca. Esto implica una visión integral del papel del Estado en la consolidación y la provisión de un contexto para el asentamiento o la impugnación de las relaciones hegemónicas. La separación entre la sociedad política y la sociedad civil, utilizada esta última por Gramsci de una manera diferente a como se utiliza hoy como un tercer sector entre el Estado y la industria, se realiza específicamente con fines heurísticos. El Estado encarna a ambos, como subraya Thomas.

Igualmente heurística, en mi opinión, es la separación entre lo ideológico y lo represivo, ya que ambos no pueden separarse completamente, salvo en términos de grado. Las instituciones tienen sus facetas represivas e ideológicas, como ocurre en el sector sanitario, la religión y la educación, entre otras áreas. Se separan con fines estrictamente heurísticos, ya que, en su mayor parte, están inextricablemente entrelazadas.

Hegemonía y pedagogía crítica

La hegemonía es el medio por el cual las fuerzas sociales, manifestadas no solo en la sociedad civil, sino también en lo que se concibe como sociedad política (la división es, de nuevo, heurística), se transforman, como señala Thomas, en poder político en el contexto de diferentes proyectos de clase. También añadiría a esta conceptualización, la perspectiva, mencionada por Thomas y, sin duda, por Gramsci, siguiendo a Marx, de que el Estado integral también tiene una fuerte dimensión relacional. Por ejemplo, los educadores críticos escriben sobre la necesidad de nuevos

tipos democráticos de relaciones sociales en la producción (inspirados en Gramsci en este caso), la esfera pública (véanse, por ejemplo, los experimentos de Presupuesto Participativo en Porto Alegre y otros lugares, donde se convocó a la ciudadanía a debatir el uso óptimo y equitativo de los fondos municipales, incluidos los fondos para la educación), la educación y otros aspectos de la vida social y económica. Estos «prefiguran» una nueva forma de Estado, a través de sus relaciones sociales de producción horizontales más democratizadas. Las diversas manifestaciones culturales, la educación, incluida, desempeñan un papel clave.

Gramsci y Angelo Tasca defienden que ignoramos las relaciones de poder entre política y educación. Se les considera fundamentales en este sentido, abriendo caminos para que Raymond Williams (1977, 1981) y Stuart Hall, entre otros, los exploren. Estos conceptos nos impiden ver al Estado como una «cosa» y participar en la «cosificación» (*Verdinglichung),* como diría Marx (Tairako, 2018).

La cuestión de que el Estado comprenda un conjunto de relaciones sociales se manifiesta, por supuesto, como se mostró anteriormente, también en la conceptualización de Gramsci de toda relación de poder o supremacía, en el Cuaderno 10 N.º 44 de los Cuadernos de la Cárcel, como una relación pedagógica (Gramsci, 1975: 1331).

La importancia de esta teorización para quienes creen en una educación políticamente comprometida, para la instauración gradual de un mundo diferente, es innegable. Tal vez por esta razón Gramsci ha tenido una influencia tan considerable en la pedagogía crítica o la educación crítica, como lo indican tan claramente las obras de autores como Paula Allman, Jean Anyon, Michael Apple, Joyce Canaan, Antonia Darder, Henry Giroux, Deb J Hill, Margaret Ledwith, Peter McLaren y David W. Livingstone. Lo que emerge de la cuidadosa exposición de Thomas (2011) es la noción, enfatizada por Gramsci, de que diferentes formaciones históricas están en diferentes niveles de la sociedad civil y que estas formaciones difieren en la calidad de la relación entre el estado y la sociedad civil. Esto se aplica a Oriente y Occidente, Norte y Sur.

Como señala Thomas acertadamente, hay formaciones sociales en Occidente, incluyendo las más occidentales (por ejemplo, los EE. UU. en la época de Gramsci), que carecen de muchas instituciones propias de la sociedad civil. En los EE. UU., la situación tuvo muchas más posibilidades, ya que no había residuos culturales de épocas anteriores que frenaran el surgimiento de lo que es “nuevo” y potencialmente “refrescante”. Países como Italia, por otro lado, se vieron influenciados

por la presencia de una clase arrendataria residual y otros elementos (incluidos elementos de la *burgherliche gesellschaft*, la sociedad civil burguesa) que dificultan el surgimiento de lo nuevo a pesar de que lo "viejo" está muriendo.

El término "sociedad civil" o sociedad civil burguesa se utiliza no como se hace hoy, para referirse al tercer sector entre lo político y lo industrial, sino en el sentido específicamente Gramsci del complejo de instituciones ideológicas, progresistas, conservadoras, etc., que rodean el núcleo interno del Estado. No se puede conquistar el Estado sin efectuar una transformación dentro de la sociedad civil, en resumen, transformar las relaciones de poder. Aquí es donde la cultura y, por lo tanto, la contestación o resistencia cultural, juegan un papel clave. La cultura no es una mera emanación de una base económica, un epifenómeno. (Véase el capítulo de Williams, "Base y superestructura en la teoría cultural marxista" sobre esto, Williams, por el contrario, proporciona un terreno importante donde se cultivan las subjetividades y la(s) agencia(s) políticas.

Construyendo maquinaria de hegemonía

Los aparatos hegemónicos o de poder deben construirse y consolidarse para convertirse en los canales (*lebenswelt*) de la clase dominante. Las implicaciones para la actividad educativa son enormes. La educación se concibe en su sentido más amplio, como la concibió Gramsci, así pues, es el eje central e integral para el funcionamiento de la propia hegemonía, tal como la perciben muchos pedagogos críticos. Aquí es donde Henry Giroux, una vez más, inspirado por Gramsci, cobra mayor relevancia, especialmente con su concepto de «pedagogía pública». La educación desempeña un importante papel, es una máquina de dominio y poder. Esta perspectiva debería permitirnos ver las teorías y filosofías en términos de su arraigo institucional, su función como aparato hegemónico y su integración, y por lo tanto, como parte del Estado. La hegemonía, el poder, entendido como supremacía constituye la suma total de los aparatos de consenso y represión ideológicos, es decir, Hegemonía = Consenso + Represión, una fórmula que podría parecer confusa para algunos, dada la forma inconsistente en que Gramsci se refiere a la hegemonía a lo largo de los Cuadernos de la Cárcel (a veces como el proceso de consentimiento en sí mismo, otras veces como consentimiento además de coerción), sin ofrecer una exposición sistemática. El concepto más completo de hegemonía (consentimiento y coerción) tiene más sentido para mí, dado que se encapsula dentro del

Estado íntegramente. Los educadores, que estudian sobre la educación al servicio de la política, pueden aprovechar esta perspectiva. Pueden participar en el descubrimiento de maneras en que las filosofías educativas dominantes sirven como aparatos hegemónicos para el «Estado».

Aprendizaje permanente

En estos tiempos, por ejemplo, este concepto permitiría a los educadores exponer las filosofías dominantes del aprendizaje a lo largo de la vida (English y Mayo, 2021) que están estrechamente conectadas con las nociones hegemónicas de "responsabilización" y "empleabilidad" y vinculadas al estado neoliberal.

Muchas de las afirmaciones hechas en relación con la falacia del aprendizaje a lo largo de la vida, están distorsionadas con respecto a su concepto original. Hay un énfasis excesivo en el trabajo, la empleabilidad y las TIC.

Todo esto indica que el discurso hasta ahora está alejado de una concepción de educación que tenga en cuenta las subjetividades múltiples de los individuos.

Todavía se tiene la noción de una economía del conocimiento que, como demuestran ciertas investigaciones canadienses, no refleja la realidad que se le hace creer a la gente (Lavoie y Roy, 1998; Livingstone, 2013) por qué no se genera el nivel de empleo y las recompensas financieras que este tipo de educación promulga, dada la competencia global de los pocos empleos bien remunerados de clase media disponibles (Brown, Lauder y Ashton, 2010).

Este discurso limita, para reiterar un punto del capítulo de Giroux, a los seres humanos a personas bidimensionales, consumidores y productores, en lugar de expandir la concepción para abarcar una visión más holística de las personas que tienen las habilidades para involucrarse crítica y colectivamente no sólo en, sino también con, el proceso laboral.

Esto implicaría una noción de ciudadanía que puede llamarse "ciudadanía activa real y crítica", que abarca lo "colectivo" (en el sentido de personas que trabajan y actúan juntas, complementándose entre sí), en lugar de la noción del ciudadano individual que a menudo promueven los discursos dominantes. Me refiero aquí a la idea de individuos que facilitan la gubernamentalidad, utilizando el término de Foucault. La "gubernamentalidad" se refiere a la producción estatal de comportamiento ciudadano de acuerdo con sus políticas, fomentando mentalidades y prácticas que permiten gobernar a los sujetos "a distancia" (English y Mayo, 2012).

Muchos de los problemas que se padecen en toda la sociedad requieren acciones colectivas coordinadas, como lo han demostrado las numerosas manifestaciones en Grecia y otras partes de Europa, así como en muchas partes del mundo árabe, aunque no necesariamente logren los resultados deseados (la lucha sigue en curso, como he enfatizado una y otra vez). Son problemas públicos, y no simplemente individuales: problemas públicos que implican responsabilidades sociales. Todo esto es una reiteración de un punto que, como hemos visto, en el capítulo sobre él, Henry Giroux planteó sobre lo privado/público y, sobre estos acontecimientos, en palabras de Raymond Williams, "recursos de esperanza" (Williams, 1988).

Como lo demuestra toda la documentación sobre este tipo de acción, este compromiso social continuo implica un aprendizaje y reaprendizaje constantes (no necesariamente en un sentido formal ni informal). Sugiere una noción de aprendizaje permanente que, como lo exponen varios autores desde una perspectiva crítica (Williamson, 1998; Wain, 2004), constituye una alternativa innovadora al discurso dominante. Se trata de un tipo de aprendizaje permanente que se viene dando desde hace años, pero que no siempre se ha reconocido como tal. Está entrelazado con las luchas populares por la creación, la salvaguardia y el fortalecimiento de espacios democráticos en los que hombres y mujeres conviven como actores sociales. Todo esto forma parte del proceso de renegociación del aparato de hegemonía. También implica un compromiso cultural permanente, el tipo de compromiso que incluye la práctica artística comunitaria social, que afortunadamente se está estudiando y dando una buena y merecida consideración, en estudios contemporáneos y en la literatura que da testimonio de la praxis continua en este ámbito de renovación democrática de base.

Solidaridad

Además, necesitamos un enfoque pedagógico crítico de la producción cultural y la política que tome como punto de partida una noción nueva y más apremiante de solidaridad, que trascienda las líneas de clase, género y raza. Debería ser un tipo de praxis política que se centrara directamente no en las diferentes identidades totalmente aisladas unas de otras en un proceso de segmentación, sino en la fuerza estructural totalizadora del capital. Eso es lo que parecen estar manifestando los miles de personas que han salido a la calle en varias ciudades de Europa, Canadá (Quebec), Estados Unidos y más allá. (Mayo, 2019). Estos

gestos o acciones sugieren la necesidad de hacer un análisis serio de lo que los motiva. Ya existían el racismo, el sexismo y muchos otros ismos antes del inicio del capitalismo, pero aquí tenemos una fuerza estructuradora totalizadora que se basa en la segmentación por clases sociales, género y líneas raciales. El eje central de este concepto, es una educación antirracista que no potencie las relaciones desiguales y violentas, físicas y simbólicas, que existen y son promovidas por un sistema capitalista cada vegada más globalizador y criminalizador. Ha de ser una visión, por el contrario, que induzca a la solidaridad humana, evitando suposiciones y alianzas equivocadas. Que busque, a través del planteamiento de problemas, desvelar el hecho de que tanto la llamada y a menudo autodenominada clase obrera autóctona como los inmigrantes comparten un destino común: el de ser oprimidos y subalternos; ya que son víctimas de un despiadado proceso de explotación capitalista.

Enseñanza superior

Un objetivo directo del ataque neoliberal es la educación superior, un sector importante del aprendizaje permanente y la política cultural en estos y otros tiempos, un tema que desarrollamos ampliamente en otros países (Mayo, 2019). Esta área de aprendizaje está siendo atacada por aquellos que se aprovechan de estructuras que requieren una renovación. En lugar de ampliarse para que la universidad y las instituciones de educación superior respondan más a las necesidades democráticas de la sociedad, el discurso se está reduciendo a otra forma de negocio regida por los principios del mercado (véase Santos, 2017; Connell, 2019; Mayo, 2019). Y, sin embargo, sería deseable que estas instituciones sirvieran para causas mucho más amplias que las de la economía y el empleo. Pueden proporcionar, y afortunadamente algunos lo hacen, contra todo pronóstico, respuestas a algunas innovaciones interesantes, en diferentes estamentos de toda la sociedad. respecto a las diferentes formas de producción.

Estas respuestas requieren relaciones diferentes y trabajar más en horizontal, así como también alternativas a lo que se está produciendo.

Aquí entra en juego el factor de recursos ambientales, incluida la lucha por involucrar energías alternativas más ecológicas y saludables (Shiva, 2016). Pero muchas instituciones, en general, exponen un discurso bastante dividido en términos de investigación, docencia y universidades que, según la zona en la que se encuentren, pueden ser más sensibles o no. Existe el peligro de que la enseñanza se separe de

la investigación. Dado que la praxis es un concepto central en la pedagogía crítica basada en el antiguo axioma socrático, defendido por Platón, en la *Apología*, "*que una vida no examinada es una vida que no vale la pena vivir*", esta separación o división se convierte en un problema. En este sentido, son muy loables las iniciativas, (señalaba en el anterior capítulo Giroux) como la de la *Tent University de Lincoln*, Reino Unido, que reviven de alguna manera la antigua noción de educación independiente de la clase obrera; una especie de educación universitaria que se otorga gratuitamente a las clases populares con certificación avalada internacionalmente por varios académicos, incluso si la diversa maquinaria estatal pertinente lo desestimaba. Esta formación universitaria alternativa se basa en los principios de la pedagogía crítica, donde el conocimiento se comparte no por razones instrumentales (es decir, para trabajar), sino por la finalidad social de ayudar a la formación de actores sociales comprometidos políticamente.

Marginación del conocimiento, justicia cognitiva y social

Se espera que el alcance del conocimiento, enfocado como resultado de la curiosidad epistemológica, sea lo suficientemente amplio como para incorporar conocimientos derivados del sur y del norte, del este y del oeste. Sería un conocimiento que pone en primer plano las visiones subalternas, incluyendo lo mejor del feminismo, la teoría crítica del racismo, la educación independiente de la clase trabajadora, el conocimiento indígena, los estudios ambientales y el aprendizaje de los movimientos sociales (incluyendo el aprendizaje de los movimientos sociales subalternos).Es un conocimiento que restaura la justicia cognitiva, para utilizar el término Santos (2017), a aquel conocimiento del Sur Global que se descarta, se denigra (epistemicidio) o, peor aún, se roba o se patenta, en la forma más depredadora de colonización. Esto se aplica no solo a la educación superior, sino también a la educación y a la producción cultural en general. Lo encontramos en la amplia gama de educación popular surgida del mundo mayoritario, aprendiendo de movimientos sociales orientados a la justicia popular y social, incluidos los del Sur Global y los espacios universitarios populares/superiores como los de UNITIERRA en Chiapas, México o la Escuela Nacional Florestan Fernandes en Brasil, esta última bajo el ataque del gobierno de Bolsonaro. Una exponente muy importante de la educación democrática crítica, la poeta chilena, premio Nobel, diplomática y educadora, Gabriela Mistral (actual nom Lucila Godoy), lo explicó muy bien en el contexto rural de América

Latina. Gabriela Mistral también tiene un lugar muy importante entre los defensores de la educación crítica o la pedagogía por sus contribuciones al pensamiento, la planificación y la organización de una educación para las clases populares, indígenas y para las mujeres. Se comprometió con una acción cultural que se puede considerar descolonizadora y antifascista (el fascismo era abundante en su época y renunció a un cargo como cónsul en Nápoles durante la época de Mussolini, considerando su posición insostenible) y democráticamente inclusiva (luchó contra la demonización de la cultura mestiza por parte de Hitler, entre otras cosas). La educación rural que ocupaba un lugar especial en su corazón, como lo indican sus famosos versos "La Maestra Rural", el tipo de maestra que fue al comienzo de su vida pública. (Mayo y Vittoria, 2022). Ha habido muchos otros movimientos de renovación cultural inspirados en Gabriela Mistral en diferentes partes del mundo que hacen que la educación crítica o la pedagogía trascienda las fronteras internacionales (Darder, Mayo, Paraskeva, 2016; Mayo y Vittoria, 2017, 2021) Ella y otras personas que hemos visto en otros capítulos del libro son voces de algunos de los contextos que este volumen pretende incluir y explicar, por supuesto condicionados por las situaciones a las que he estado expuesto y en las que me he implicado como trabajador cultural.

Conclusión

Las figuras, movimientos e instituciones que se exponen aquí, con su línea de compromiso cultural, cargado de intención política, proporcionan energía y fuerza para una pedagogía insurreccional comprometida críticamente que ofrezca alternativas a la pedagogía de la racionalidad técnica, los imperativos corporativos y un enfoque de "nuevo gerencialismo" (formas neoliberales de administración con efectos perjudiciales sobre un servicio público como la educación) (Lynch, Grummell y Devine, 2012). La alternativa de una pedagogía crítica, en estos tiempos difíciles, radica principalmente en su enfoque de justicia social y "nos importa" (adaptado del lema de Barbiana – Batini et al, 2014).

VIII. Anna Maria Piussi y Antonia De Vita: el Feminismo de la Diferencia y la Creación Social

Las concepciones neoliberales de la educación siguen estando ampliamente difundidas en todo el mundo. A pesar de que el eminente economista griego e intelectual de renombre internacional, Yanis Varoufakis (2023), anuncia que el capitalismo ha sido sustituido por una nueva formación social que se remonta a un orden feudal precapitalista y nos impulsa hacia una nueva versión tecno del feudalismo que etiqueta como tecno-feudalismo. Si aceptamos esta teoría del cambio de paradigma social, esto tendrá fuertes ramificaciones para proyectos visionarios en muchos ámbitos, incluida la educación y la producción cultural. Lo viejo se está muriendo, afirmaba Antonio Gramsci antes de 1937, y lo nuevo está luchando por emerger. Siguiendo los argumentos de Varoufakis, podría haber surgido a través de una transmutación que está muy lejos de lo que Gramsci y otros personajes de izquierda debían haber esperado. Por lo tanto, la democracia sigue reduciéndose aún más a medida que nuestros mundos están controlados por unas pocas megaempresas, Tesla, Uber, Google, Amazon y similares, mientras que unos cuantos *barones* se sientan en la cima, Jeff Bezos, Elon Musk y sus semejantes. Estos son los nuevos señores de este nuevo feudalismo tecno, según Varoufakis. La lucha de poder, según él, es entre dos potencias económicas y culturales en disputa, es decir, China y Estados Unidos con Europa fuera de ella.

La realidad confirma esta tesis, suena detestable, sí, pero la resistencia a través del compromiso con formas alternativas de hacer las cosas, sigue existiendo. Como escribió Foucault, no puede haber poder sin resistencia, pero también señala que esta resistencia nunca es externa a la propia estructura de poder. La pregunta que surge es ¿cómo se comportan las diversas economías, formas alternativas de praxis socioeconómica, en este escenario? ¿Cuáles son las posibilidades de que la praxis de base resulte efectiva en la coyuntura socioeconómica actual? Es demasiado pronto para juzgar todo esto. En esta etapa, solo podemos sentarnos y hacer un balance del pensamiento y las experiencias progresistas actuales. Sin embargo, este es un escenario importante

que, dada la credibilidad y la posición de su defensor, sería pasado por alto o ignorado por los visionarios.

De la búsqueda de alternativas posibles, destacaría la praxis, en el sentido de reflexión sobre la acción, para la práctica transformadora y la praxis posterior, este es el término utilizado por otros intelectuales griegos desde la antigüedad, especialmente Aristóteles, basado en el respeto a la persona, las diferencias, la creatividad y el compromiso social. En el capítulo sobre la obra de bell hooks, se ve cómo encaja este molde, influenciada como fue por Paulo Freire, que sitúa la praxis en el centro de su pedagogía.

En este capítulo, me centraré en el pensamiento de dos intelectuales muy conocidos, al menos en Italia, pero también más allá (por ejemplo, en España): los intelectuales, amigos y colegas Anna Maria Piussi y Antonia De Vita. Se enfrentan al mundo autoritario tradicional, especialmente al mundo patriarcal, con una práctica cultural que subraya la filosofía de la diferencia y la creación social. Anna Maria Piussi y Antonia De Vita defienden un acercamiento a la cultura, al pensamiento crítico, las relaciones humanas y sociales que es completamente incompatible con la tecnocracia que caracteriza la concepción neoliberal de la educación; incompatibles porque su pensamiento alternativo, como el de bell hooks y otros, está marcado por un profundo sentido de humanidad.

Anna Maria Piussi es la mayor de las dos. Nacida en Padua y licenciada en filosofía en la antigua y venerable universidad de esta ciudad, abrazó el feminismo a finales de la década de 1970. Lo hizo sin influencia ideológica y con un compromiso estricto. En sus propias palabras, en un discurso que escribí para leer en su acto de jubilación en la Universidad de Verona, a finales de 2014, explica que lo debe todo a los intercambios culturales que tuvo con dos mujeres: Luisa Muraro y Chiara Zamboni. Estas relaciones se desarrollaron durante su compromiso en las 150 horas (en realidad fueron más de 150) del proyecto de educación de la clase obrera que, en 2024, celebró su 50 aniversario. Su implicación en este trabajo fue específicamente sobre las mujeres. El trabajo se llevó a cabo en las universidades de Padua y Verona, la segunda universidad fue el lugar de trabajo de Anna Maria durante la mayor parte de su carrera académica. Anna Maria me decía que los "cursos" (en cuanto a horas de duración) sobre un tema específico, en este caso las cuestiones de las mujeres, eran conocidos como *cursos monográficos*, estos "cursos" formaban parte del experimento de

las *150 horas de educación de la clase obrera* (Yarnit, 1980), logrado por los trabajadores del metal, cuando el panorama industrial, aún era favorable a los sindicatos y a su poder de negociación, a diferencia de los últimos veinte años que han estado marcados por la amenaza constante de la "fuga de capitales".

Muraro y Zamboni son dos figuras importantes que, por su inspiración, su posición en el territorio y las relaciones que fomentaron, inculcaron en Anna Maria el deseo de adherirse al feminismo y a la filosofía de la diferencia. Las *"150 horas"* fueron un proceso político-cultural en el que la clase de trabajadores y trabajadoras se involucró en una práctica participativa y emancipadora que engendró su propia educación, marcada por el aprendizaje colectivo. Era una educación autónoma de la clase trabajadora, libre de los procedimientos de la educación pública controlada por el Estado o de las demandas de "formación" de los empresarios. La mayor parte se dirigió a la educación de los empleados de manera más holística. Fue educación y formación cultural para lo que se puede llamar: desarrollo personal y social.

Esto marcó un momento importante que debería ser clave y una referencia para la educación crítica. Este *curso monográfico* sobre mujeres y otros cursos cortos similares que se llevaron a cabo en el experimento de las 150 horas tuvieron un impacto significativo en el movimiento feminista italiano de la época. Anna Maria fue educadora y aprendiz en estos cursos donde el conocimiento se compartía, en un proceso de "creación social", caracterizado por relaciones sociales dialógicas, genuinamente democráticas y feministas de la política cultural progresista. *'Bei tempi'* (Bons temps), Anna Maria, me comentó alguna vez por correo electrónico esta experiencia.

Anna Maria es considerada una exponente clave de la filosofía de la diferencia, uno de los pilares sobre los que se funda el pensamiento de la diferencia sexual (Sánchez-Bello, 2015, p. 121). Juntamente con Antonia De Vita, Antonia Darder, Ana María (Nita) Freire, bell hooks, Joyce Canaan, Shirley Steinberg, Sheila Macrine, Deborah Britzman, Roseli Caldart, Leonela Realy y otras, sin mencionar figuras anteriores como Gabriela Mistral, Rosa Sensat, María Montessori y Ada Gobetti, es considerada una importante exponente de la educación crítica internacional (Mayo y Vittoria, 2022). Su contribución creativa y humanizadora en el área de la filosofía y la pedagogía de la diferencia, realizada en la Universidad de Verona y en otras universidades extranjeras es fundamental. De inmediato me vienen a la mente las filósofas femeni-

nas de *Diotima*, cuyo nombre clásico deriva del relato de Platón, en el *Simposio*, donde Sócrates habla del filósofo del amor y de Diotima, su maestra. El amor, la solidaridad y el fomento/creación de intercambios y relaciones sociales auténticas en la vida real (Piussi, 2003), no en escenarios artificiales, están en el corazón de los escritos de Anna Maria Piussi (2006, p. 15).

Estos elementos están arraigados no en contextos "impulsados por el mercado", sino en valores "centrados en la vida" (Piussi, 2004). En definitiva, son valores humanos muy alejados de la mercantilización pura de las ideas, el cuerpo, la creatividad y lo que constituye a la humanidad. Este pensamiento se extiende más allá de lo que concierne a las mujeres, para abarcar una visión más amplia sobre cómo es el día a día, la vida cotidiana (Piussi, 2011): una visión de la vida, el trabajo y la sociedad marcada no por la búsqueda del poder, visto como dominación (Piussi, 2012, pág. 25), sino por la autoridad (en oposición al autoritarismo), arraigada en la feminidad. Esta visión está, por lo tanto, muy alejada del neoliberalismo, del sistema patriarcal y del afán de lucro. Se trata de ser, más que de tener, en la distinción que hace Eric Fromm. Una visión muy lejana de los procesos que otorgan un lugar privilegiado al dinero como medida de todo y reducen las relaciones humanas a las instrumentales. La visión de Anna Maria, está marcada por una política (en el sentido auténtico de la palabra) y una primacía de las relaciones gobernadas por una mirada femenina capaz de repensarlo todo, incluidas las diferencias. En el corazón de esta visión transformadora, se encuentran los conocimientos de las mujeres, las relaciones y la experiencia. Son conocimientos puestos al servicio de todos para repensar radicalmente el proceso educativo, el desarrollo de la sociedad y la generación de cultura.

Recientemente, Anna Maria ha trabajado en el contexto de la "creación social", un concepto también promovido por una colega muy importante de la Universidad de Verona, Antonia De Vita (De Vita i Piussi, 2013), una antigua alumna de la aclamada Luisa Muraro. Esta colaboración es un ejemplo de relaciones sociales y laborales que generan nuevas relaciones en el contexto de la solidaridad humana.

Hablaremos ahora en este capítulo de Antonia De Vita (2009)

La catedrática y activista de la Universidad de Verona, Antonia De Vita, originaria de Puglia, en el sur de Italia, fue al Véneto debido a todo lo que le inspiraba y atraía de Luiza Muraro. Antonia De Vita

nos ofrece una exploración erudita de lo que implica los tipos de visiones individualistas de la vida y su relación con el mundo capitalista y, siguiendo lo que dice Varoufakis (2023), post-capitalista. En su libro, explora condiciones alternativas, incrustadas en relaciones sociales que también son alternativas y que permiten diferentes tipos de interacciones sociales más humanistas. Estas condiciones tienen el potencial de introducir un mundo alternativo menos explotador, menos depredador y menos inhumano. Se pretende fomentar una forma de organización social y económica que tenga el amor y la solidaridad en su núcleo, recordando nuevamente a bell hooks.

Esta no es una "argumentación hippie" inútil. Por el contrario, el ensayo está impregnado de un conocimiento muy profundo de diferentes filosofías e ideas teológicas, incluida la filosofía feminista. Estos argumentos están fundamentados y se nutren de obras de Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Jürgen Habermas y Luisa Muraro, entre otros.

También demuestran un conocimiento muy profundo del misticismo medieval tardío que va desde la noción franciscana de la pobreza y la actividad económica (con matices de Lorenzo Milani), hasta los movimientos místicos de las mujeres en el mismo período. Todo esto orientado hacia una visión alternativa de la práctica social y de la actividad económica, punto de vista basado en lo que los movimientos indígenas llamarían: la "red de la vida" y que el poeta romántico inglés, Samuel Taylor Coleridge, citó en su popular balada, *'The Rhyme of the Ancient Mariner'*. En esta obra y en *'The Eolian Harp*', este concepto que él llama *"One Life"* se conecta con el sentimiento, sobre las relaciones naturales. Conceptos sorprendentemente similares a lo que los indígenas de las Primeras Naciones llaman: "Todas mis relaciones" (O' Sullivan, 1999, Berry, 1999, Lange, 2023) "*El marinero interrumpió estas relaciones disparando al pájaro que hacía soplar el viento"*. Lo que tenemos aquí es la noción de personas arraigadas y en armonía con la naturaleza.

Este argumento no está exento de una buena dosis de economía política y proporciona ejemplos fundamentados de diferentes formas sociales que tienen lugar en Italia, especialmente en el área de Véneto. Estas formas o creaciones sociales incluyen grupos que proporcionan diferentes visiones (del pensamiento dominante), incluyendo enfoques filosóficos feministas, centrados en el grupo *Diotima*. Las experiencias descritas indican una visión diferente del aprendizaje que no está con-

dicionada por el tiempo ni por el rendimiento competitivo, sino que se caracteriza por compartir y co-investigar el conocimiento y en el sentido de "tiempo público", en contraposición al "tiempo corporativo" (véase Giroux y Searls Giroux, 2004). Este sentido es el del aprendizaje a través del tiempo público, i favorecería lo que Don Lorenzo Milani llama *"la pedagogía della lumaca"* (la pedagogía del caracol).

La encuesta, en este volumen, de prácticas alternativas, incluye grupos involucrados en el trabajo de renacimiento comunitario en el antiguo barrio de Veronetta, en la ciudad medieval de Verona, donde personas con estudios superiores se dedican a la producción agrícola. Estas prácticas se caracterizan por enfoques de autogestión que eliminan a los intermediarios, llevan los productos de la tierra directamente a diferentes sectores de la sociedad, en lugar de enviarlos a mercados donde se triplica el precio de venta. En las transcripciones de las entrevistas escuchamos estas prácticas y sus resultados en las voces y las experiencias de aprendizaje de los protagonistas. Todos ellos proporcionan nuevas ideas sobre cómo las transformaciones en las relaciones sociales, pueden crear bolsas de recursos alternativos de esperanza para un mundo mejor y más humano, propiciando relaciones de vida y democráticas, orientadas a la comunidad, en lugar de al individuo.

Todo esto apunta a una manera diferente de concebir la actividad política. Se centra en relaciones sociales humanizadas, basadas en la cooperación y la complementariedad más que en la competencia, sobre las concepciones de las personas y las especies (que comprenden las relaciones hombre-tierra). En comunión con el resto del cosmos, como ejemplifica el trabajo de contemporáneos como Thomas Berry, Vandana Shiva, Edmund O' Sullivan, Elisabeth Lange y Metchild Hart. También tenemos figuras veneradas del pasado como Francisco de Asís con su "Cántico de las criaturas" y Samuel Taylor Coleridge. El ensayo también oscila entre la filosofía y la economía en la dirección de una economía social y solidaria.

Según el RIPESS (red internacional para la promoción de la economía social solidaria), este tipo de economía fomenta, en palabras de un amigo, coautor y académico de la Universidad de Padua, Alessio Surian, "el respeto por el hombre, la mujer y el medio ambiente".

Devuelve el dinero a su lugar correspondiente, es como un instrumento que facilita los intercambios, en lugar de la especulación financiera[37].

[37] Estoy en deuda con el profesor Alessio Surian, de la Universidad de Padua, por este punto.

Hay mucha gente que trabaja en este campo y conozco a varios autores/activistas italianos que están muy comprometidos en este sentido. En muchos aspectos, este libro hace una contribución muy importante al movimiento de la economía social y solidaria. Lo hace de una manera expansiva, incorporando además una visión más amplia que es espiritual, cósmica y comunitaria. Esta visión exalta la noción de amor a la humanidad y al resto de la naturaleza en el sentido descrito por Paulo Freire, bell hooks, Antonia Darder y otros (véase Darder, 2002). Es una visión orientada a transmitir una sensación de energía positiva, para que las personas continúen participando en acciones de creación social tal y como se ve en el lema del Foro Social Mundial, *que otro mundo es posible*.

¿Qué posibilidades hay de que otro mundo sea posible, teniendo en cuenta el escenario postcapitalista descrito por Yanis Varoufakis (2023)? ¿Hasta qué punto estas rutas básicas y alternativas pueden servir como antídoto contra la amenaza a la vida democrática del tecnofeudalismo, en el que un puñado de magnates y empresas gobiernan nuestros mundos?

El tipo de pensamiento expresado por Anna Maria Piussi y Antonia De Vita, junto con los espíritus afines que vemos en este libro, pueden contribuir a marcar el cambio de paradigma tan necesario para lograr el propósito que se persigue. Las transiciones desde abajo son graduales y acumulativas, y esto implica que se interrelacionen en innumerables conexiones y redes de la vida política.

IX. Los museos como políticas culturales[38]

Introducción

La idea de que el compromiso cultural es político, ha sido el *leitmotiv* de este trabajo y, por lo tanto, no es necesario un ensayo detallado de la literatura emergente que ilustre y desarrolle este punto de vista. En última instancia, esta visión tiene un recorrido muy largo, aunque reprimido, que anticipa a autores conocidos como Paulo Freire, autores como los que citamos en este libro y también aquellos y aquellas que han recogido el legado de su pensamiento y de su acción; basta mencionar, por ejemplo, el trabajo relacionado con "la educación independiente de la clase trabajadora" (Simon 1992; Waugh 2009).

Pero, un enfoque de la cultura y la pedagogía crítica como el que estamos defendiendo (como se discutió en un capítulo anterior) pone en primer plano las historias y experiencias únicas de la clase obrera industrial y otros grupos subalternos. Este recorrido histórico abarca muchos ámbitos de la vida política y también cotidiana. Así, se lucha por incorporar diversos lugares de aprendizaje, entre los que se incluyen bibliotecas, cafeterías como en Chipre (Panayiotou, 2006), pozos mineros ("*leer Capital en el pozo"),* actividades de barrio, celebraciones comunitarias (como en el penúltimo capítulo) y estadios deportivos.

A continuación, extenderé también esta noción de educación para incluir los museos, que son lugares importantes y productivos de política cultural; pueden proporcionar contestación y renovación cultural al mismo tiempo.

Pedagogía pública

Esta noción democratizada de la educación es lo suficientemente amplia como para incluir lo que Henry Giroux (2005) denomina lugares de "pedagogía pública", como se ha indicado en capítulos anteriores. Estos lugares culturales van desde escuelas hasta cines y zonas de entretenimiento juvenil, y a menudo están profundamente impregnados

[38] Esta es una versión revisada de un artículo de Mayo, P (2013) 'Museos como sitios de práctica pedagógica crítica' Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 35(2) 144-153.

por ideologías consumistas y militarizadas. He mostrado cómo Giroux utiliza el término pedagogía pública para criticar los efectos devastadores y el "terror" de las políticas neoliberales, y cuando defiende que las universidades, las escuelas y otras agencias de aprendizaje sirven como esferas públicas democráticas. De la misma manera, y centrándose específicamente en la educación, punto clave de la política cultural, Michael Apple (1993) defiende la democratización curricular, ya que es un lugar de contestación y protesta que refleja otros motivos para luchar, como el estado y las industrias de los libros de texto. Apple detalla los procesos económicos, políticos e ideológicos que permiten que el conocimiento de grupos específicos se llame "oficial", mientras que el conocimiento de otros grupos se llama "popular" (1993). Así también, Antonia Darder se ha implicado constantemente en cuestiones de democracia cultural y nociones de cultura y poder, particularmente en las condiciones de aprendizaje en comunidades desautorizadas y racializadas (2011).

Museos

Los espacios culturales son múltiples y, por lo tanto, es posible adoptar una perspectiva pedagógica crítica, una pedagogía crítica concebida en sus dimensiones más amplias, en ámbitos que pocas veces aparecen en la literatura. En este capítulo, me centro en un tema que un colega cercano, Carmel Borg, y yo hemos tratado en varios artículos durante las últimas dos décadas o más (Borg y Mayo 2000a, 2000b, 2010; Borg, Cauchi y Mayo 2005).

Algunos ejemplos de la literatura internacional incluyen los museos laborales del Reino Unido (véase English y Mayo 2012), que han desempeñado un papel importante en la educación independiente de la clase trabajadora y su concienciación, especialmente en lo que respecta a los sindicatos (Spencer, 2005), a los que considero lugares importantes de la política cultural y la pedagogía pública. Me viene a la mente el Museo del Pueblo de Manchester. Como sugerimos Carmel Borg y yo, la situación de los museos no está tan lejos de la del currículo. Argumentamos que el currículo (lo que se pide enseñar de manera oficial) trabaja para dar legitimidad a algunas formas de conocimiento en detrimento de otras formas (Borg y Mayo, 2000b: 81). Argumentamos que, a diferencia de los currículos establecidos, los museos también otorgan legitimidad a formas específicas de producción cultural, generando "conocimiento oficial", inmersos así en la política de representación y conocimiento (Borg y Mayo, 2000b: 81).

Selección de culturas

Los museos, al igual que los currículos, incorporan exposiciones y pueden transmitir experiencias que son selecciones de las culturas de la sociedad.

Para modificar ligeramente la afirmación de Dennis Lawton inspirada en Raymond Williams. Observen mi **S** en *culturas,* para significar pluralidad en lugar de la "cultura" sin S, singular totalizadora y absolutista que se utilizaba en la declaración original de los dos autores británicos.

La palabra "selección" puede ayudar a reconocer la "arbitrariedad cultural" de las exposiciones de los museos. Haciendo eco de Freire en lo que respecta al conocimiento y la educación, nos debería ayudar a abstenernos de ver los museos como depósitos de conocimiento llamado neutral (Borg y Mayo 2000b). En nuestro trabajo conjunto, Carmel Borg y yo observamos el sesgo eurocéntrico y de clase de los museos al hablar de museos malteses y algunos internacionales. Destacamos un ejemplo que encontramos durante una visita a la ciudad de Nueva York en 1999. Visitamos el Museo de Arte Moderno (MOMA) y el *American Crafts Museum*, que estaban situados al otro lado de la carretera. La yuxtaposición de lo que nos parece producción cultural de alto nivel, por un lado, y producción subalterna y popular, por otro, hace que las preguntas y consideraciones asociadas a la cultura y la pedagogía crítica sean muy relevantes. Observamos que el MOMA alberga pinturas, esculturas, exposiciones arquitectónicas, junto con muestras de la historia del cine y una muestra de diseños de automóviles, muebles modernos y equipos de oficina. Estos últimos son artículos que pertenecen al mundo corporativo.

Por otro lado, los diseños de diferentes exposiciones (por ejemplo, el trabajo de *Women of Color Quilters Network*) se exhibieron ese año en un museo completamente diferente (el *American Craft Museum),* aunque situado justo enfrente del MOMA. El debate sobre si los dos debían mantenerse separados recordó inmediatamente las "guerras culturales" que eran y probablemente siguen siendo una característica de la lucha por la renovación democrática en esa parte del mundo. Las "guerras" a menudo se llevaron a cabo principalmente en torno a la raza/etnia, la clase y el género de la producción cultural. El movimiento *Black Lives Matter* contribuyó significativamente a esta respuesta, agregando conocimientos de personas como Angela Davis, bell hooks, Paul Gilroy y muchos otros.

En el contexto en el que nos encontramos, podemos cuestionarnos si hacer este tipo de presentación, marcada por la separación de los dos museos, se ve claramente, el poder corporativo versus las economías de subsistencia o las cooperativas. (Borg y Mayo, 2000b)

El contexto de la ciudad de Nueva York proporciona la ilustración más gráfica de las producciones culturales derivadas de dos entornos sociales diferentes: las clases dominantes y las clases subalternas. Al igual que con el currículum general, asistimos a una política de inclusión y exclusión. Los debates sobre la inclusión y la exclusión política, sin embargo, pueden tener lugar en otros entornos que también pueden ser culturales, pedagógicos y críticos. En cualquier museo, por ejemplo, se pueden plantear preguntas sobre qué se incluye y qué se deja fuera. ¿Quién está representado en un museo de arte y quién no? ¿Quién está representado en la institución principal y quién se limita a una sala de paso o de segunda categoría?

Mostrar una visión crítica de la cultura resulta relevante porque plantea preguntas, como, por ejemplo: "¿Qué cultura será la oficial y de quién estará subordinada? ¿Qué cultura se debe considerar digna de mostrar y cuál se debe ocultar? ¿De quién y qué se recordará de la historia y de quién se olvidará? ¿Qué imágenes de la vida social se proyectarán y cuáles serán marginadas? ¿Qué voces se escucharán y cuáles se silenciarán? ¿Quién representa a quién y sobre qué base?" (Jordan y Weedon 1995: 4).

Yuxtaposiciones temáticas e irónicas

Hay museos que son menos excluyentes en sus exposiciones y, por lo tanto, plantean algunas de las preguntas que nos hemos hecho antes, lo que despierta cierta sensación de ironía. En 2009, visité por primera vez la *Galería de Arte y Museo Kelvingrove* en Glasgow, Escocia, como parte de una reunión de "contacto", celebrada en el interior. También me mostraron el museo y la galería, realizamos una visita guiada con el director de los museos de Glasgow de aquel momento, Mark O'Neill, que también participaba en esa reunión quién, supervisó la renovación del *Museo y la Galería Kelvingrove*, además de escribir el plan director del Museo *Riverside* diseñado por Zaha Hadid. Su explicación de lo que había detrás de la exposición en *Kelvingrove*, nos proporcionó un ejemplo perfecto de un lugar que plantea preguntas como las planteadas por Jordan y Weedon (1995), citados anteriormente. Este museo puede replantearse el tipo de preguntas de las que hablamos, porque

no es exclusivamente un museo de arte o de historia social, en el sentido más estricto, sino que es una combinación de ambos y más. Por ejemplo, las pinturas que representan a personas como víctimas de la opresión se yuxtaponen con artefactos que atestiguan la implicación de la misma gente en la opresión de otros. La referencia es sobre los mismos escoceses y sus luchas.

El conflicto, las formas contradictorias de conciencia y moralidad y el agotamiento de la clase social, reflejados en las relaciones familiares de género, se expusieron desde un punto de vista de compromiso crítico. Este tipo de museo me pareció entonces un lugar potencialmente significativo y transformador para educadores críticos. Además, su enfoque transdisciplinario del conocimiento de la historia puede ayudar en el proceso de una pedagogía crítica del compromiso. Sin embargo, diría que, aunque quizás requiera un mayor esfuerzo y sensibilidad por parte del educador y del visitante/aprendiz, los museos más convencionales, "victorianos" y estables pueden actuar como lugares igualmente importantes para la práctica pedagógica y crítica y el compromiso cultural.

Renegociación de relaciones hegemónicas

El Museo nos ofrece oportunidades no solo para la crítica ideológica, en el sentido expuesto por los miembros de la Escuela de Frankfurt, sino también para luchar colectivamente y presionar para la conversión de estos lugares de pedagogía pública y compromiso cultural en espacios públicos democráticos e inclusivos, que potencian el pensamiento crítico.

En definitiva, una parte de la investigación sobre la renovación de los museos radica en la lucha por renegociar las relaciones de hegemonía o poder. Aunque los museos, como otras instituciones establecidas que Gramsci concibe como "sociedad civil", son selectivos de una manera políticamente no inocente, pueden concebirse como lugares de lucha, contestación cultural y renovación (Borg et al. 2003).

Las instituciones no son monolíticas ni rígidas, y esto se aplica sin duda a los museos. Aunque los museos pueden tener un papel en el cimiento de la hegemonía cultural, también pueden contener algunas de las semillas para la renegociación de las relaciones de poder. Al igual que muchas otras instituciones establecidas, los museos son culturalmente selectivos, a menudo descontextualizando los hechos, objetos, imágenes... extrayéndolos de su entorno original. Los museos, sin em-

bargo, pueden concebirse como lugares de contestación y reconstrucción. En estudios con los compañeros Carmel Borg, Bernard Cauchi y, más tarde, Leona English, me centré en tipos específicos de museos, sobre todo los museos etnográficos y los museos marítimos. En el estudio que se realizó (Borg et al. 2005) sobre el Museo Marítimo Nacional de Malta, que se encuentra en una región estrechamente vinculada a la historia marítima del país, vimos reflejada una comunidad que incluye miembros de edad avanzada que, en su juventud, se ganaban la vida en el mar. En un momento en que una parte sustancial de la economía del país giraba en torno a la presencia naval británica en Malta.

Los museos como lugares públicos populares descolonizados

Además de informar sobre la exposición permanente que alberga este museo de Malta, también exploramos las posibilidades de que este museo se convierta en un lugar público y popular. Hacerlo significaría abrazar las voces de los subalternos y no solo las de los grupos dominantes, que normalmente se reflejan en recuerdos, modelos y uniformes pertenecientes a la época de la Orden Soberana Militar de San Juan o de la fuerza ocupacional colonizadora británica. Argumentamos que el espacio se debe otorgar al "universo del conocimiento" de la gente común que se dedica a actividades recreativas y a formas específicas de producción cultural creativa que se pueden remontar al entorno cultural marítimo que la rodea. Proponemos, por ejemplo, que se dé un espacio más amplio a las representaciones vinculadas a las regatas populares (competiciones de remo celebradas el 8 de septiembre y el 31 de marzo, ambas fiestas nacionales), eventos del "imaginario popular" en la zona portuaria del país.

Entre otras cosas, nuestro trabajo propone el uso de la tecnología reciente para plasmar la historia oral popular de esta región, dando así protagonismo a las voces de aquellos que durante mucho tiempo han estado oficialmente inmersos en lo que Freire llamaba la "cultura del silencio". (Freire, 2018) Por supuesto, esto se hace más difícil veinte años después (después de la primera propuesta), ya que muchas de estas voces han muerto, literalmente.

La historia oral ofrece grandes oportunidades para captar la auténtica voz de la comunidad marinera, que tradicionalmente se concentra en las localidades que rodean el Museo Marítimo de Malta. La comunidad, donde se encuentra el Museo, ofrece una riqueza inestimable de experiencias marítimas auténticas. En el momento en que escribimos

el texto, no había ningún indicio, dentro del Museo Marítimo, de interés por registrar y compartir experiencias tan genuinas. (Borg et al. 2003:105). Parece que no ha habido ningún cambio desde entonces. Se han llevado a cabo actividades esporádicas, como las relacionadas con el proyecto *'Lore of the Sea'*.

Además, también falta la exposición sobre lo que fue, durante varios años, la principal fuente de subsistencia de esta región y del país, es decir: el Astillero, a la hora de afirmar y representar las voces populares de los trabajadores.

Así pues, argumentamos que:

El apartado en cuestión también pasa por alto un aspecto muy importante de la museología crítica y emancipadora, es decir, el concepto de voz, de hacerse escuchar. Dentro de la exposición del astillero, los conocimientos de los expertos tienen privilegio sobre otras formas de conocimiento aportadas por la comunidad de trabajadores. La dura realidad de la vida de un astillero, las deficiencias en la seguridad de la salud de los trabajadores como fugas nocivas e inhalaciones de granalla y otras emisiones peligrosas, así como la muerte de varios trabajadores, las diferentes luchas por la emancipación de los trabajadores, la ansiedad generada por el trabajo intermitente, se exponen de manera muy básica. Una muestra que no logra poner en primer plano caras reales y voces genuinas. Lo que es secundario aparece expuesto de manera privilegiada y aleja el interés por la voz de los trabajadores. (Borg et al. 2003, 104)

Los empleados de la *Dockyard* (Astilleros) fueron, durante varios años, lo más parecido que tenía el país a una clase trabajadora industrial. Aunque el papel de los trabajadores de los astilleros está inmerso en la historia de la lucha de clases y la política laboral maltesa, gran parte de esta historia se ha ocultado o reducido al mínimo en la muestra. Por ejemplo, hay poco sobre el papel de las mujeres como parte de la comunidad marinera. Como ejemplos, incluirían la experiencia de la pobreza y la indigencia derivadas del trabajo intermitente, la viudez causada por muertes trágicas, la soledad como consecuencia de los largos viajes del cónyuge al mar, lavar la ropa de los marineros por una miseria, descendencia, prostitución, etc. (Borg y Mayo, 2010, 39; inglés; y Mayo, 2012: 104).

Estas son solo algunas de las sugerencias que surgen de nuestra investigación sobre los museos que se conciben como espacios de política cultural. Estas sugerencias no pretenden restar valor al excelente

trabajo que caracteriza a museos como el *National Maritime Museum of Malta*, un trabajo que testimonia el compromiso de un grupo de personal muy enérgico, emprendedor, conocedor y dedicado. Por el contrario, hay mucho que aplaudir. Como sucede con todas las entidades pequeñas que no tienen los recursos que necesitan, estos museos asumen roles multifuncionales (Hooper-Greenhill, 1995: 51). Por lo tanto, es necesario felicitarlos por ayudar a desarrollar este museo que, en mi opinión, está al nivel de otros museos marítimos que se encuentran en Europa, por ejemplo, el Museo Marítimo Nacional de Amberes y la Torre del Oro en la orilla del río Guadalquivir de Sevilla. Las sugerencias que se hacen tienen la intención de proporcionar indicaciones para hacer que los museos sean más democráticos y, en palabras de Freire, "espacios públicos populares", espacios de pedagogía pública democrática y crítica.

Codificaciones

Junto con mi coautor, cuando hablamos sobre piezas de museo (Borg i Mayo, 2010), veo los diferentes elementos que se exhiben y cómo se hace su codificación, que pueden servir de base para debatir sobre diferentes aspectos de la historia, la sociedad de un país y la realidad política. En lugar de dedicarse simplemente a la crítica ideológica, en muchos museos, a menudo se limitan al folclore, como en el museo situado en un pueblo de Gozo. La codificación de las piezas expuestas ayuda a desarrollar una visión muy diferente y, por lo tanto, evita participar en lo que Borg y yo hemos descrito en otros lugares como un "viaje nostálgico a un mundo mucho más sencillo" (Borg y Mayo, 2000b: 86). Como ya hemos argumentado anteriormente, un compromiso crítico: ofrece oportunidades para abordar una serie de problemas socioeconómicos asociados a las exposiciones. Así, por ejemplo, una sala que contiene instrumentos de pesca tradicionales puede estimular debates sobre la pérdida de comunidades de pescadores, la destrucción de los pescadores a través de la tecnología, las guerras pesqueras en el Mediterráneo, la contaminación del mar, la sobrepesca, las malas prácticas en la pesca, el agotamiento de las poblaciones marinas, los efectos económicos, ecológicos y sociales de las granjas de pesca… Estas discusiones no sólo desafían el estatus tradicional de los objetos expuestos, como vehículos de conocimiento estático sin conexión con el presente... sino que también ponen de manifiesto el mito de que estos objetos son culturalmente neutrales y libres de valores. (Borg y Mayo, 2000b: 86)

El proceso debería ser aquel en el que los trabajadores o educadores culturales de los museos no traten al visitante como "un recipiente vacío que hay que llenar" de imágenes y conocimientos, y por lo tanto como un objeto del proceso de transmisión cultural. Esto no implica, sin embargo, que el visitante sea nunca un receptor pasivo de conocimiento. Tampoco se debe suponer que el visitante requiere un animador o un educador crítico del museo para participar en una lectura crítica de los textos expuestos, lo que posiblemente pueda parecer paternalista. Muchos visitantes lo hacen sin tener en cuenta las sugerencias pedagógicas. Lo que se pide, sin embargo, es el desarrollo del museo y de otros centros como espacios públicos democráticos (Giroux, 2001) que permitan intercambiar, apropiarse y negociar diferentes significados. Así, cabe esperar que permita al visitante convertirse en sujeto de un proceso de investigación. En este contexto, el conocimiento no es estático sino dinámico; resultado del diálogo entre el animador/educador del museo y el visitante, e informado por los objetos de la co-investigación.

Enfrentarse al "highbrow" (intelectuales)

El debate anterior sugiere que las formas populares de conocimiento deberían tener un papel importante en los museos. Sin embargo, un enfoque crítico de la participación de los museos también debe implicar una confrontación crítica con los llamados intelectuales, una confrontación que, sugiero, falta en el registro de pedagogía crítica, incluida la obra de Paulo Freire. Aquí es donde el trabajo de Pierre Bourdieu (1984), un sociólogo/antropólogo muy citado por Henry Giroux, Michael Apple y otros, se vuelve más relevante. Mi trabajo conjunto con Carmel Borg se ha centrado en los llamados lugares de cultura "alta" o de alto nivel. Por ejemplo, escribimos sobre la iglesia barroca del siglo XVII, la co-catedral de San Juan, en la capital de Malta, La Valeta, que alberga pinturas de Caravaggio, Mattia Preti y esculturas de Alessandro Algardi, entre otras. Argumentamos (Borg i Mayo, 2000a) que estos centros ofrecen espacios ideales para una lectura crítica del patrimonio artístico de un país. A menudo, en este patrimonio se refleja una política de representación inconfundiblemente eurocéntrica, masculinista (engrandeciendo a los hombres) y racista que, aunque pide una interpretación historicista de los eventos, abruma la sensibilidad popular. Por ejemplo, en la representación de la talla "El Sarraceno", *la alteridad* (la forma de mirar al otro) se convierte en "exótica", a menudo de una manera muy exagerada (véase

Said, 1978). Las figuras en cuestión se convierten en parte integrante del ostentoso escenario barroco.

Política de representación y disponibilidad

También se pueden plantear preguntas sobre el lado oscuro de algunas de las reliquias, polípticos y otros objetos adornados con minerales preciosos como el oro y la plata, que se exhiben en iglesias como las mencionadas anteriormente. Teniendo en cuenta la obra de Eduardo Galeano (2009), se puede cuestionar el origen del oro y la plata en cuestión, el papel de la esclavitud en este contexto, la sumisión y exterminio de miles de indígenas y esclavos, así como el proceso de extracción de recursos minerales de las minas de Potosí en la actual Bolivia, en América Latina y otros lugares. Las primeras formas de explotación de estos recursos condujeron al enterramiento (Marx también menciona esto en El Capital, vol. 1), la muerte y las discapacidades derivadas, por ejemplo, del uso del mercurio. Además, Sevilla es la ciudad que albergó la *Casa de Contratación* del oro y la plata que llegaban de América Latina a España por los puertos de Cádiz. De hecho, grandes porciones de recursos minerales preciosos se enviaban a los países del norte y esto contribuyó significativamente al desarrollo económico de Europa: "Los españoles eran dueños de la vaca, pero otros bebían la leche" (Galeano, 1977).

Además de su impresionante retablo mayor (políptico mayor) de oro, con 48 paneles que representan episodios de la vida de Cristo (aquí no se puede perder la ironía), la Catedral de Sevilla alberga una tumba que pretende (junto con al menos dos lugares más) contener los restos de Cristóbal Colón; que es el símbolo para muchos indígenas de América del Norte, del genocidio en las Américas.

Una visión crítica que también aportan museos de este tipo (muchas iglesias en Europa no solo son lugares religiosos, sino también museos que los turistas y otros visitantes pueden disfrutar con una tarifa de entrada) requiere, una confrontación crítica con el intelectualismo y plantea cuestiones históricas inquietantes pero importantes que han sido ignoradas o borradas de la memoria colectiva.

La pedagogía crítica plantea cuestiones sobre quién se considera digno de vivir y quién de ser exterminado (el sociólogo Zygmunt Bauman 2006 se refiere a las formas políticas de eliminación y exterminio como "eliminación de residuos humanos"), trabajando así para vincular el pasado y el presente de manera dialéctica. La misma forma

de pensar que llevó a los conquistadores a deshacerse de las vidas indígenas hace muchos años, persiste hoy entre los que exterminan a los nativos de la Amazonía, en una búsqueda neocolonial que actúa como depredadores (Galeano, 2009), y que también se encuentra en la mente de aquellos adolescentes que quemaron vivo a un *Padacho*, un nativo de Brasil (Galdino Jesús dos Santos), que es objeto de un texto reflexivo de Freire (2000).

Se pueden plantear cuestiones similares con respecto a muchos otros lugares de ostentoso esplendor, como el techo de paneles de la basílica de Santa María Maggiore en Roma, todo hecho de oro. Se dice que el oro llegó directamente de las colonias americanas de España. Las mismas preguntas pueden plantearse en relación con los depósitos de plata, como la colección del *Victoria and Albert Museum*, en Londres. Además, también se pueden plantear en relación con diversas exposiciones de arte de las Primeras Naciones en museos canadienses, como el *Royal BC Museum* en Victoria, Columbia Británica, o el *Glenbow Museum*, en Calgary, Alberta. Estas exposiciones trabajan pedagógicamente para sanear historias de brutal sumisión y exterminio de los nativos y, como tal, no aportan luz crítica a las prósperas y existentes empresas que prosperaron a partir del comercio de pieles y contribuyeron a la devastación de las poblaciones indígenas.

De igual manera, se pueden plantear cuestiones similares en los museos del *Risorgimento* (Resurgimiento o Reunificación italiana) en Italia, como el que se encuentra en la base del *Altare della Patria* (Altar de la Patria) en Roma. En este caso, se pueden plantear preguntas sobre el exterminio de los meridionales (sudistas) por parte de los piamonteses, en un proceso de colonialismo interno violento, que fue denunciado por Gramsci en sus escritos sobre la cuestión del sur y notas sobre la historia italiana y, de manera más contundente, en cuanto a la violencia y el pensamiento que hay detrás, en un *bestseller* italiano de Pino Aprile (2010). Tanto Gramsci como Aprile ofrecen relatos históricos del *Risorgimento* que están muy lejos de los relatos escuetos y románticos que encontré en mis libros de texto escolares. En una secuela de 2021, Aprile se refiere a un museo de Turín que contiene exposiciones "científicas" ampliamente denunciadas (se centran en el trabajo de Cesare Lombroso, el criminólogo y médico italiano del siglo XIX) sobre la supuesta conexión entre las características mentales y físicas de los sureños y su propensión a la delincuencia y la ferocidad (Aprile, 2011: 375–377), que recuerda

el tipo de racismo científico expuesto por Frantz Fanon en *Los condenados de la tierra* (1963, 296).

A partir de los tipos de crítica tratados anteriormente, sugiero que la pedagogía y el compromiso crítico difieren de las experiencias educativas más convencionales en los museos, en la medida en que esta pedagogía se centra no solo en "cosas de belleza" supuestamente históricas, sino, lo que es más importante, en las historias trágicas y violentas que se esconden bajo ellas.

Conclusión

En este capítulo, he intentado mostrar cómo los museos pueden servir como lugares para la práctica de la pedagogía crítica, o, más concretamente, la pedagogía y el compromiso público crítico. Se trata de lugares donde, como señaló Freire, la gente puede aprender a leer el mundo de manera crítica, y no solo la palabra. Algunos museos tienen un mayor potencial para hacerlo que otros y pueden ser más representativos en las formas de producción cultural que muestran y, por lo tanto, más accesibles socialmente, especialmente para los miembros de grupos de clase media y baja. La accesibilidad social y física son dos temas centrales en el trabajo colaborativo con mis colegas (véase Borg y Mayo, 2000b).

Los museos, sin embargo, tienen el potencial de desarrollar el tipo de conocimiento popular y de clase trabajadora que se destaca en el trabajo de Freire y otros pedagogos e intelectuales (véase Hoggart, 1958).

Queda el reto de transformar los museos, que tradicionalmente han sido depósitos de la cultura dominante, como por ejemplo las galerías de arte tradicionales, en espacios públicos democráticos y accesibles. Quizás las galerías de arte moderno ofrecen un reto más duro que las especializadas en artistas clásicos de los "*maestros antiguos*" y de otras épocas, donde nos faltan nombres de mujeres que tal vez trabajaban en conventos, o haciendo estudios en la sombra, etc., y que hasta ahora permanecen anónimas, salvo, por ejemplo: Artemisia Gentileschi, Lavinia Fontana, Rosalba Carriera, Elisabeth Vigné Le Brun y, mucho más tarde, Mary Cassatt. El reto para aquellos comprometidos con la creencia de una cultura crítica es desenmascarar la política de clase, género, raza y colonial y así hacer accesibles estos conocimientos a grupos sociales de toda clase y condición.

Final

Este conjunto de escritos se ha fundamentado en diferentes personas, pensadores y proyectos para mostrar la política de producción, representación y contestación cultural. Además, se ha basado en una selección de ideas y un lugar de práctica: los museos, para proporcionar elementos para trabajar el pensamiento crítico en las políticas de producción cultural y así destacar la controversia que esto implica. No se pueden extraer de las estructuras históricamente incrustadas y que aún conservan una fuerte atracción, como reliquias del pasado y que actualmente, aún actúan de manera rapaz en la sensibilidad popular. He intentado argumentarlo en el último capítulo, centrándome en los museos y otros espacios que albergan arte. Resaltar las relaciones sociales que genera la producción cultural, sacando a la luz lo que a menudo se oculta bajo obras de esplendor: historias lamentables de tragedias humanas masivas. Es como si, en palabras de Lady Macbeth, una serpiente estuviera bajo una hermosa e inocente flor, como se indica en la introducción. Este aspecto es el que a menudo se pone de manifiesto en diversas prácticas culturales que, para hacer eco de las palabras de Paulo Freire (2018), nunca son neutrales. El placer estético a menudo se pone en segundo lugar y con un fundamento racista, de clase social y colonizador (Galeano, 2009; véase el capítulo sobre Nyerere).

Una educación crítica para detectar el control en la cultura y, por lo tanto, hacer una lectura crítica de conceptos y eventos históricos (véase los capítulos de Gramsci, Freire, Milani, Nyerere, hooks y Giroux), sirve para proporcionar la base para una visión descolonizadora de las cosas. Una base, donde se puedan leer representaciones, rituales e imágenes de una manera regida, una vez más, por lo que Paul Ricoeur llama "hermenéutica de la sospecha" (Ricoeur, 1970). Siempre hay un subtexto y un ángulo subyugado en cada manifestación cultural, ya que las exhibiciones, como los currículos escolares, son selecciones de las culturas de la sociedad. ¿En interés de quién se realiza la selección? A menudo, toda la gama de muestras de producción cultural a lo largo de los años y que constituyen los parámetros culturales dominantes establecidos, parámetros hegemónicos, si se quiere, de lo que se considera "vida civilizada" están, como espero haber demostrado en los diferentes capítulos, íntimamente incrustados en las estructuras jerárquicas de poder. Históricamen-

te, estas estructuras se han presentado desde la perspectiva occidental y, como he argumentado, son en general eurocéntricas. Las experiencias coloniales culturales en varias partes del "Sur" geográfico han contribuido a atrincherarse entre los colonizados, de acuerdo con las funciones del colonialismo que, en palabras de Ngugi Wa Thiong'o (1981), ejercía su control sobre el universo mental de los colonizados. Nyerere y Freire escriben sobre este proceso, haciendo eco de Hegel (1807, 2019) y Fanon (1986) respectivamente. El esclavo espera ser como el amo/señor o convertirse en la "piel negra con máscaras blancas", simplemente interiorizando la imagen de los opresores, un concepto recurrente en los escritos de bell hooks. Su afirmación, en el 18º Brumario de Luis Napoleón, de que las personas tienen la capacidad de provocar cambios, pero no en condiciones/circunstancias de su propia elección, nos alerta sobre la delicada relación sociológica perenne entre la administración y la producción. Podemos cambiar las cosas, pero sólo aceptando lo que ya existe. Esto conecta con las ideas de Freire de estar tácticamente dentro pero estratégicamente fuera del sistema, con la noción de Foucault de resistir, pero nunca desde una posición externa a las estructuras de poder, y con la visión de Gramsci de cambiar las relaciones de hegemonía dentro de sus propios espacios. En términos de Giroux, se dedica a la crítica del sistema actual con una visión de un contrato social que trasciende el propio sistema, el sistema capitalista (Giroux, 2022: 20). Por eso, en este trabajo, defiendo, en el capítulo de Museos, un acercamiento a la cultura que se involucre directamente con exposiciones que aporten visiones que trascienden el *status quo* actual. Es una visión que contempla las obras en su contexto histórico: las obras de bellas artes, mencionadas en el capítulo anterior, o las tallas, piezas de plata y otros productos del imaginario artístico en las iglesias. Sin embargo, intenta ir más allá, planteando preguntas inquietantes, dejando al descubierto manipulaciones, aprovechando presencias disonantes e insinuando "lo inexplicable". Contra una visión redentora de la humanidad y del resto de la naturaleza que trasciende el presente, se puede trabajar para lograr lo que es redentor en el presente (por ejemplo, Recursos de Esperanza [Williams, 1988]: Regeneración, Renovación [Freire, 1978]) y para una auténtica democracia que está en construcción permanente. Todo esto se refleja en el capítulo sobre Piussi y De Vita.

El objetivo de este conjunto de escritos destacaba el tema siempre presente del colonialismo, tratado principalmente en los capítulos de Nyerere, Milani y Freire y hooks, pero también en sus interpretaciones

más matizadas: el "colonialismo interno" en Gramsci y la colonización moderna impulsada por las empresas en los capítulos de Giroux y, una vez más, Milani. Todo esto está conectado, mediante el análisis de la interseccionalidad, formulado por bell hooks, con otras formas de opresión relacionadas, ya sea la clase social, la raza/etnia y el género, por mencionar solo tres. Cualquier separación analítica de los elementos interseccionales dentro de esta categoría (haciendo eco de Freire), llamando a los oprimidos, se hace naturalmente con fines puramente heurísticos.

La clase social es un aspecto muy importante y muchas de las figuras masculinas estudiadas en otros capítulos ponen este aspecto en primer lugar. Me he centrado en los escritores que he estudiado con profundidad y me han dado la confianza para escribir de manera exhaustiva sobre lo que han puesto en discusión, una crítica pensada en el concepto alemán *kritik*, no debe confundirse con la mera crítica ya que también incluye la reflexión y afirmación de otras posibilidades. Me sentí lo suficientemente seguro como para escribir y construir sobre (mi) trabajo publicado en revistas académicas con arbitraje. Lo he completado, con otros trabajos publicados como coautor, con debates sobre escritos, autoras, activistas y prácticas (por ejemplo, Gabriella Mistral y Ada Gobetti, Mujeres y educación de adultos, género, interseccionalidad y aprendizaje permanente) que no he podido incluir en este trabajo, ya que tendría que basarme en piezas de coautoría (English y Mayo, 2012, 2021; Mayo y Vittoria, 2021). Estas publicaciones conjuntas complementan mis escritos sobre los autores de esta tesis. Las mujeres y el género también son un tema transversal en algunos capítulos, como seguiré mostrando en breve.

La clase social es el núcleo de los análisis de Gramsci, Milani Freire, Nyerere, hooks, Piussi y De Vita, y Giroux, así como del movimiento de la pedagogía crítica en general. Junto con la raza y el colonialismo, proporcionan una visión desde la que observar las representaciones en diferentes formas de producción cultural, incluidas las representaciones en los museos y cómo se pueden desafiar las visiones convencionales que provocan desde diversas perspectivas/puntos de vista de la diferencia social. ¿Cómo es posible que las concepciones y las imágenes "elitistas" a primera vista conecten ideológicamente o materialmente con diferentes "modos de vida" en términos de Raymond Williams (Williams, 1958, 1990: 239)? Anteriormente, en los capítulos 1 y 2, mostré cómo Williams se diferencia en este sentido de los críticos conservadores como T.S. Eliot, quien no ve ninguna "adulteración" y "rebajamiento" (pala-

bras de T. S. Eliot) de una cultura a través de la apropiación por parte de las clases populares de algo generalmente percibido como "elitista". Esto también se encuentra en el centro de mi análisis de los espacios museísticos de producción cultural y también en el corazón de las ideas de Gramsci, como se expone en el segundo capítulo.

El sufrimiento y las relaciones sociales de la producción cultural

El énfasis en las relaciones sociales de la producción cultural, incluidas las relaciones coloniales, muestra cómo llevaron un sufrimiento incalculable. Con la interpretación y las preguntas que expongo, busco aportar una forma de identificar los problemas, en el sentido de Freire (planificación de problemas más que resolución de problemas). He intentado hacer visibles algunos aspectos de los "otros mundos vividos" de aquellos que son invisibles. Al menos, busco reconocer, en la medida de mis posibilidades, el espíritu de aquellos que se esforzaron, a menudo a costa de pagar con su vida y su esfuerzo, para producir materiales primarios y básicos que finalmente se han utilizado para producciones culturales y que permanecen en el anonimato. Aquí incluiremos monjas que han trabajado en iconos dentro de los conventos o que eran ayudantes en el estudio de un artista ya establecido y reconocido.

Mujeres, invisibilidad y representación

Las mujeres abundan, como figuras representadas o retratadas a lo largo de la colección de obras antiguas de los museos. Para profundizar en los argumentos del capítulo anterior, explicamos que sus imágenes casi siempre derivan de la paleta o el cincel de los artistas masculinos. Siguiendo a John Berger: se apela a la "mirada masculina" (Berger, 1972, pág. 45, 47).

En el arte occidental, las mujeres son más visibles en las obras modernas, especialmente en las contemporáneas. Las preguntas en este sentido deben formularse a través de planteamientos de problemas en el sentido en que propone Freire o de la problemática en la tradición de la pedagogía crítica. Esta problemática la observé el pasado septiembre en la *Hunterian Art Gallery* de la Universidad de Glasgow. Hay que tener en cuenta las condiciones sociales históricas y determinados contextos que influyen en la visibilidad de las mujeres como artistas en muchas exposiciones de los museos. ¿Qué matices aporta esto a la afirmación de que los museos y otros lugares son selecciones de las culturas de la sociedad? Esto también tiene implicaciones para lo que se considera arte apto para ex-

posiciones, como en el caso de *Women of Quilters Network*, mencionado en el capítulo anterior, limitado a un *Salon des Refusés* frente al MOMA en la ciudad de Nueva York en junio de 1999. Lo mismo se aplica a una amplia gama de diferencias sociales, que incluye no solo la diferencia de clase y género, sino también la de raza/étnica.

El caso *Quilters Network* revela claramente la intersección entre clase, raza/etnia, género, pobreza y colonialismo, que debe tenerse en cuenta en lo que respecta a la opresión, que a menudo caracteriza las economías de subsistencia.

Raza, género, sumisión y resiliencia

La raza y el género se hacen visibles no solo a través de las tergiversaciones de ciertas personas en los monumentos barrocos, sino también por la forma en que leemos los proyectos de agrandamiento masculino y de orientación blanca. Nuevamente, como ocurre con las mujeres, en determinados países, las que no encajan en el paradigma eurocéntrico representan muy poco en los productos culturales expuestos. Además, repitiendo el caso de las mujeres, la creación de museos de arte del siglo xx ha aumentado potencialmente las posibilidades de que los artistas negros e indígenas se hagan más visibles como protagonistas. Combinando obras de diferentes épocas, incluyendo las modernas y contemporáneas, los museos aumentan las posibilidades de una mayor inclusión. De esta manera, los museos deben ser lugares de constante cuestionamiento y renovación cultural, lugares donde la hegemonía se trate como incompleta y en movimiento. Por lo tanto, el museo se convierte en el reflejo de una sociedad en constante cambio.

También existe la necesidad constante de investigación para desenterrar conocimientos sometidos y formas de producción cultural, e implicando también diferentes formas de producción artística.

Las migraciones y los contextos de origen

Con el aumento masivo de la migración, especialmente en el Mediterráneo, se espera que a través de exposiciones culturales y sus exhibiciones, comiencen a destacar formas de producción e interpretaciones culturales más inclusivas socialmente. En mi país, Malta, por ejemplo, el *mix* de escritores invitados del país y del extranjero, del norte de África y del África subsahariana, en la actividad literaria anual, "*Inizjamed*", es un buen augurio. También se puede incluir el festival anual de jazz internacional de Malta como otro ejemplo.

Se deben destacar las formas de colonización, así como las prácticas descolonizadoras. El colonialismo debe abordarse de manera global, indicando, cómo los ejemplos directamente relacionados con el contexto mediterráneo están condicionados por estructuras generales más grandes.

Espero que las obras de artistas y conceptos de diversos escritores y poetas de diferentes ámbitos sociales también muestren su compleja procedencia, y se mezclen con la nuestra, tal como indican Gramsci y Nyerere (Wright, 2012). En cuanto a la inmigración, las formas de producción cultural, tal como se indica en el capítulo que trata sobre Gramsci, deberían hacer justicia al contexto de origen de los migrantes, a las condiciones que los hicieron emigrar, o a sus antepasados, en primer lugar. Esto requiere una investigación seria sobre obras de diferentes géneros, instalaciones, esculturas, teatro, fotografía y otras formas artísticas, incluidas las obras con imágenes de indígenas, que involucran a los mismos migrantes. Lo mismo se aplica a las sesiones de educación para adultos influenciadas por la interétnica, que también incluyen a los migrantes recientes con sus experiencias de primera mano. ¿Quién mejor que ellos pueden hacer justicia artísticamente? pudiendo mantener a distancia distorsiones, exotismos y perpetuación de estereotipos.

Lectura de textos a contracorriente

Este y otros trabajos culturales implican un examen serio de cómo los intereses de un "complejo militar-industrial" inciden en los diferentes mundos de vida de los variados contextos que estamos estudiando. Aquí el trabajo de Don Milani, en lo que respecta a la lectura de la historia y la militarización "A contracorriente" (véase Simon, 1992 para más amplias posibilidades pedagógicas), y la constante denuncia de Giroux de la militarización y sus conexiones con una élite corporativa global, se vuelven más pertinentes. En las manifestaciones populares en España (fuentes de aprendizaje informal Grech y Mayo, 2020), la militarización es un tema clave (la fascinación por las insignias militares romanas) y un aspecto (la presencia militar en una procesión de Málaga) de esta forma de cultura popular, que se encuentra especialmente en la Semana Santa. El enfoque pedagógico clave, basado en Milani, hooks y Freire, sería el diálogo basado en la praxis y que plantea la pregunta clave: ¿en qué condiciones?

Esta pregunta se convierte en un enfoque clave a la hora de gestionar la producción cultural en relación con el poder. Todos los escritores y enfoques de este conjunto de escritos pretenden proporcionar material para un diálogo constante con obras y compañeros de viaje

(partícipes de las experiencias culturales: artistas, observadores comprometidos, actores, etc.) que pueden plantear más preguntas, en lugar de dar respuestas sencillas, sobre el pasado, el presente y aquello que "todavía no es". Esta es, una vez más, una forma de expresión cultural guiada por una «pedagogía de la pregunta» más que por una pedagogía de la respuesta (Freire, en Bruss y Macedo, 1985).

El Trabajador Cultural

Finalmente, el enfoque de la implicación con las producciones culturales, política y críticamente, como se indica a lo largo de los capítulos, puede manifestarse de muchas maneras.

Personas como Gramsci y Rancière han depositado su confianza en las mismas comunidades para organizar sus propias experiencias culturales y de aprendizaje. Freire y Milani centraron su fe a veces, en profesores no formados formalmente. Con el primero, todo se ajustaba a prácticas habituales en la educación popular y los movimientos sociales latinoamericanos. En cuanto al último, esto se debe en parte a las "situaciones límite" logísticas, los alumnos mayores enseñaban a los más jóvenes. En ambos casos, los roles de los profesores y los estudiantes pueden estar indisolublemente entrelazados.

Freire, por su parte, por haber sido secretario de Educación en el gobierno municipal de São Paulo, y por haber intentado mejorar las condiciones de los profesores, expresó su confianza en los profesores que "se atrevían a enseñar" (Freire, 1998a) y no eran solo simples codificadores (*Profesora Sim Tia Nao*).

Ha escrito hooks sobre sus experiencias en entornos de aprendizaje formal y, después de sus dos años de descanso lo ha hecho en los no formales. Se destacó el compromiso y la conciencia de los diferentes puntos de vista dentro de los escenarios. Ella, Gramsci y Giroux ampliaron el abanico de trabajadores culturales implicados en los esfuerzos educativos y la cultura, desde arquitectos hasta periodistas, pasando por profesionales de diversos ámbitos, directores de cine, músicos, guionistas, comisarios de arte, etc. Para Gramsci, toda relación de hegemonía es una relación pedagógica, un mantra seguido asiduamente por Giroux.

He mostrado cómo se desarrolla el concepto de «pedagogía pública» (Giroux, 1999, p. 4) como vehículo tanto para la consolidación, como la resistencia y la renegociación de las relaciones de poder.

He demostrado también, que un concepto recurrente es la praxis, la reflexión sobre la acción, el recurso crítico y la revitalización de la

teoría como otra forma de codificación de esta reflexión. Sobre esto, se habla ampliamente en el capítulo sobre la política emancipadora de Freire. Esta forma de compromiso cultural implica conectar las cosas con el propio marco de relevancia de la gente y trascenderlo para volver a experimentar, en palabras de Ira Shor (Shor, 1980), lo familiar y lo ordinario de manera extraordinaria. También debería implicar escuchar (Freire, 1998b), escuchar experiencias que ayuden a aportar nuevas y quizás no convencionales producciones culturales y formas de expresión.

Estas producciones, podrían derivarse de experiencias cotidianas personales y colectivas, a menudo condicionadas por diferentes ubicaciones sociales, identidades y puntos de vista, como parte intrínseca del aprendizaje dentro de las formas de creación social de base, tal como explicaron Anna Maria Piussi y Antonia De Vita. En un museo, por ejemplo, en un museo de bellas artes, tal vez no se sabe a quién se está hablando y "explicando" cosas, como fue el caso que explicó, en mi presencia, un sociólogo del *Smithsonian*, Washington DC. Explicaba los instrumentos científicos visibles en una pintura renacentista. El fracaso aquí fue, no implicar dialécticamente su experiencia vital, lo que sospecho que habría invertido los papeles de profesor y alumno, aunque solo fuera temporalmente.

A nivel colectivo, este potencial intercambio entre el educador del museo y los aprendices, implica experiencias en las que los aprendices pueden aportar a la vez nuevas visiones derivadas de su posición social. Esto, como diría Freire, no debería socavar la autoridad y la formación de los directores, comisarios... de los museos y otros lugares culturales, pero no se debe permitir que esta autoridad degenere en autoritarismo (Shor y Freire, 1987). Las personas nunca son tabla rasa y reconstruyen las cosas a su propia manera. Como argumenta Gramsci, en los Cuadernos 4 y 12, en su famoso escrito cultural sobre la Escuela Unitaria (Gramsci, 1975), rara vez hay un aprendiz pasivo. Sin embargo, el enfoque "bancario" del poder autoritario trata a los aprendices negando y manipulando las reconstrucciones mentales y cognitivas, evitando que estén abiertos al intercambio dialógico con el resto del grupo y con el trabajador/animador/educador cultural designado.

Permitir un espacio abierto para un auténtico intercambio dialógico, conduciría a un proceso dinámico de producción cultural en contraposición a la mera reproducción. Este sería, en mi opinión, y a partir de lo presentado en los capítulos anteriores, el elemento básico de un proceso dinámico de contestación y renovación cultural. Caminando hacia una auténtica democracia cultural.

Epílogo
Learning to How to Learn to Think. Peter Mayo: El orfebre del pensamiento crítico[39]

Eugenio-Enrique Cortés-Ramírez
Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

Al cerrar estas páginas, cuando el debate parece haber encontrado su sosiego y las notas a pie dejan de exigir la atención minuciosa del lector, emerge con nitidez una palabra que contiene, quizá, la más profunda de las claridades. Esta palabra no es otra que *amistad*. En el núcleo de esta claridad se sitúa Peter Mayo, no sólo como figura intelectual de primer orden, sino como hombre capaz de transformar el pensamiento en un acto de auténtica conexión humana.

El destino rara vez concede a alguien la ocasión de rendir tributo a un amigo, y mucho menos todavía cuando sigue entre nosotros. De ahí que la tarea comporte una emoción especial: un temblor íntimo, una reverencia inevitable ante quien ha sido más que un colega brillante, más que un profesor excepcional, más incluso que un profesional único e irrepetible. Parafraseando a Søren Kierkegaard, hablar de alguien cuya presencia trasciende las categorías habituales del reconocimiento intelectual y del afecto personal es siempre un gesto arriesgado, pues se sabe de antemano que las palabras nunca alcanzarán plenamente la profundidad de la experiencia vivida[40].

El profesor Peter Mayo constituye, sin duda, un ejemplo singular de esta dificultad. Su sola presencia posee la rara virtud de desarticular

[39] Este trabajo es resultado de investigación realizada en el proyecto de I+D+i de Generación de Conocimiento titulado "Transferencias en literatura y discurso: Poética, Retórica y perspectivas comparadas. Construcción y propuesta de una Teoría y Crítica Transferencial" (Acrónimo: TRANSFERRE. Referencia: PID2023-148361NB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado por la Unión Europea.

[40] Kierkeegard, Søren (1988), *Fear and Trembling: Dialectical Lyric by Johannes De Silentio* (Frygt og Baeven, 1843), English Version by Alastair Hannay, London: Penguin Classics.

jerarquías, de hacer sentir a cada interlocutor acogido en un mismo plano de dignidad, ya sea en la mesa compartida, durante un paseo sin prisas o en el discurrir de una conversación que comenzaba con cuestiones académicas y terminaba, con naturalidad, en la confidencia personal, Peter instaura un clima de mediación cordial. Allí donde la teoría tiende a endurecerse en fórmulas y abstracciones, Peter Mayo introduce el soplo vital de la conversación: una pregunta oportuna que ilumina el tema, una ironía sutil que desarma las tensiones, una escucha paciente que concede espacio al otro.

Recordar a Peter Mayo en esta encrucijada entre lo intelectual y lo afectivo es reconocerlo como un auténtico *orfebre de la conciencia crítica*. Su magisterio no se reduce a transmitir ideas, sino a cultivar en los demás la disposición a pensar, a ejercitar el juicio, a interrogar la realidad sin concesiones, pero también sin perder la ternura. Su enseñanza reside tanto en sus textos como en sus gestos, tanto en sus escritos rigurosos como en la manera de mirar al interlocutor y darle tiempo para desplegar su palabra.

De este modo, su figura se alza como un recordatorio de que la universidad y la cultura, sin amistad, se tornan áridas; y de que la amistad, sin el rigor del pensamiento, corre el riesgo de diluirse en mera sociabilidad. Peter Mayo sabe mantener ambos polos en tensión fecunda: la erudición y el afecto, la crítica y la cordialidad, la exigencia y la paciencia. Esa síntesis, tan difícil de alcanzar, constituye el núcleo de su legado y la razón por la cual quienes lo conocemos sentimos que al hablar de él hablamos también de lo mejor que puede ofrecer la vida académica y humana.

Conocí personalmente a Peter Mayo a principios de este siglo. Nuestro encuentro tuvo lugar gracias una pasión común: la obra de Antonio Gramsci. Es cierto que, durante mi primera estancia académica como estudiante de doctorado en *Cultural Studies*, y siguiendo los sabios consejos del Prof. Edward W. Said, tuve la inmensa suerte de poder acceder a la edición inglesa de los *Quaderni,* elaborada por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith en 1971[41], así como a la edición original de Valentino Gerratana de 1975[42], aparte de seguir los estudios pormeno-

[41] Gramsci, Antonio (1971), *Selection from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Edited and Translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, London: Lawrence & Wishart.

[42] Gramsci, Antonio (1975), *Quaderni dal carcere*, A cura di Valentino Gerratana, Torino: Einaudi.

rizados de Giuseppe Fiori[43], Dante Germino[44], Benedetto Fontana[45], Francisco Fernández Buey[46] y Manuel Sacristán[47] sobre su figura. Desde entonces, esta investigación tan apasionante abrió ante mí una hoja de ruta muy atractiva que he seguido durante buena parte de mi carrera académica. Aquí tuve la inmensa suerte de poder profundizar en el camino de la Hegemonía Cultural y fue donde descubrí la obra de Peter Mayo, fruto de su calidad humana tan extraordinaria. Tengo que decir que, desde el primer momento, Peter me gratificó con su amistad.

Quienes hemos tenido la fortuna inmensa de conocer de cerca a Peter Mayo sabemos bien que su compañía desborda siempre las categorías convencionales del colega, del profesor o del académico comprometido. Hay en él una forma de hospitalidad que trascendía lo institucional y que se manifestaba en gestos pequeños pero decisivos: la manera de recibir al otro sin reservas, de interesarse sin cálculo ni medida, de abrir espacios donde la palabra pudiera fluir sin temor. Esa hospitalidad lo convierte en un interlocutor privilegiado, pues en su presencia el diálogo nunca se reduce a un simple ejercicio retórico ni a un intercambio mecánico de ideas, sino que se convierte en una práctica vital, en un modo de estar con los demás y de compartir el mundo.

Quizá escribir un epílogo sobre esta obra consista, precisamente, en prolongar esa lección que Peter Mayo no cesa de darnos cada día: comprender que las ideas, para ser fecundas, necesitan rozar la vida y enraizarse en ella. La amistad, en este horizonte, no puede entenderse como un añadido colateral, ni tampoco, como un accidente biográfico. Debe ser comprendida desde la sensibilidad como un verdadero lugar de pensamiento donde surge el compromiso, como una prolongación natural de la ética que Peter Mayo defiende incansablemente en sus escritos y en sus clases. Si su obra intelectual invita al rigor y a la emancipación, su amistad recuerda con la misma fuerza que ninguna emancipación puede ser duradera sin afectos, sin lealtades y sin memoria compartida.

[43] Fiori, Giuseppe (1979), *Antonio Gramsci: Life of a Revolutionary*, English Version by Tom Nairn, London: Verso Modern Classics.

[44] Germino, Dante (1990), *Antonio Gramsci: Architect of a New Politics*, Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

[45] Fontana, Benedetto (1993), *Hegemony on Power: On the Relation between Gramsci and Macchiavelli,* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

[46] Fernández Buey, Francisco (Ed.) (1977), *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Barcelona: Grijalbo.

[47] Sacristán, Manuel (1970), *Antonio Gramsci: Antología*, Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, México: Siglo XXI.

Podemos decir que este epílogo no busca clausurar, sino "transhumanar y humanizar", en su sentido más alighieriano y pasoliniano posible[48]: guardar el tono de una voz y el modo de una amistad que, discreta y firme, sigue alumbrando el camino de quienes hemos tenido la fortuna de poder caminar a su lado. Así, en el fondo de su obra, lo que permanece no es la conclusión de un discurso, sino la resonancia de una vida compartida con cada uno de sus discípulos, con cada uno de sus colegas, con cada uno de los activistas, y, en suma, con cada uno de sus lectores.

2. La dimensión académica

Hablar de Peter Mayo en el ámbito académico supone recorrer un itinerario fecundo y coherente, en el que la pedagogía crítica se entrelaza con una honda conciencia social y política. Su trayectoria se inscribe en la tradición inaugurada por Paulo Freire, cuya influencia reconoció de manera explícita y creativa. Basta recordar su obra *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics* (2004)[49], donde reelabora la herencia freireana desde el horizonte contemporáneo, adaptándola al contexto maltés y mediterráneo, y proyectándola al debate europeo e internacional. Lejos de limitarse a reproducir fórmulas consagradas, Peter Mayo se distinguió por reinterpretarlas, ampliando horizontes y estableciendo puentes entre pedagogía, política y cultura.

En libros como *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (1999)[50], Peter Mayo dialoga con Antonio Gramsci y la tradición marxista, mostrando cómo el pensamiento gramsciano sobre la hegemonía y la cultura puede dialogar fecundamente con la pedagogía crítica de Freire. Ese diálogo no es un mero ejercicio erudito, sino una apuesta por la educación como práctica emancipadora en sociedades atravesadas por desigualdades y contradicciones. Del mismo modo, en *Higher Education in a Globalising*

[48] Pasolini, Pier Paolo (1971), *Transumanar e organizzar*, Milano: Garzanti.

[49] Mayo, Peter (2004), *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics* (2004), Westport, CT: Praeger Publications Inc. [Hay edición en catalán: La praxis alliberadora…; Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva 2008; y en castellano, dentro de: Práctica de la práctica. Compromiso y libertad en las experiencias educativas emancipadoras: Publicaciones del Instituto Paulo Freire, Xàtiva, 2014]

[50] Mayo, Peter (1999), *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (1999), London: Zed Books. [Hay edición en catalán: Gramsci, Freire i l'educació de persones adultes… Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva, 2003; y en castellano: Gramsci, Freire y la formación de personas adultas… Publicaciones del Instituto Paulo Freire, Xàtiva, 2008]

World (2019)[51] analiza con lucidez los efectos de la globalización neoliberal sobre la universidad, denunciando la mercantilización del saber y reivindicando la función crítica de la educación superior como espacio de resistencia cultural.

Su labor docente e investigadora ha estado siempre marcada por este compromiso con la educación, entendida como praxis transformadora. En sus textos, la pedagogía nunca aparece desligada de la historia, de la política ni de la cultura. Enseñar es, para Peter Mayo, un acto profundamente situado, atravesado por lenguas, memorias colectivas y luchas sociales. Por eso, su palabra académica está animada por un trasfondo ético innegociable: la convicción de que la teoría sólo tiene sentido si ilumina la práctica, y que la práctica, a su vez, requiere del rigor conceptual para no diluirse en el mero voluntarismo.

El rigor de Peter Mayo no es en absoluto frío ni abstracto, sino hospitalario. Su escritura, aun enraizada en las tradiciones críticas más exigentes, busca siempre un destinatario concreto: estudiantes, colegas, activistas, lectores que necesitaban claves para comprender su mundo. De ahí que su obra se difunda ampliamente, tanto en inglés como en traducciones al italiano, al castellano, al catalán, y a otras lenguas, convirtiéndose en referencia imprescindible en el campo de la educación de adultos, la pedagogía crítica y los estudios culturales.

Consciente de la fragmentación disciplinar que aqueja a la universidad contemporánea, ha defendido siempre un saber transversal, capaz de dialogar con la sociología, la historia, la literatura y la filosofía. En esa voluntad de apertura radica la fuerza de su pensamiento: en no dejarse encerrar por compartimentos estancos, sino en abrir la investigación a la pluralidad y a la complejidad de lo humano. Por ello, al trazar un mapa de la pedagogía crítica internacional, resulta imposible no situar el nombre de Peter Mayo junto a los de Paulo Freire, Antonia Darder, Carlos Alberto Torres, Ira Shor, Frei Betto, Henry Giroux, Donaldo Macedo o Peter McLaren, con quienes comparte una misma vocación de resistencia y de emancipación.

El reconocimiento internacional que Peter Mayo ha alcanzado se explica, en buena medida, por la coherencia entre su vida y su obra. Allí donde tantos han buscado construir prestigios individuales, él ha sabido con la naturalidad de quien no pretende protagonismos, cultivar y desarrollar redes de intercambio, proyectos compartidos y co-

[51] Mayo, Peter (2019), *Higher Education in a Globalising World*, Manchester: Manchester University Press.

laboraciones fecundas que enriquecieron tanto su pensamiento como el de quienes han tenido el privilegio de poder trabajar a su lado. Esa *camaradería intelectual*, rara en entornos académicos marcados por la competitividad y la fragmentación, constituye una verdadera lección silenciosa: la excelencia no necesita afirmarse en la rivalidad, sino que florece de manera más duradera en la cooperación, en el diálogo abierto y en el reconocimiento del otro como interlocutor válido y necesario.

No es casual que su obra se esté difundiendo ampliamente en escenarios internacionales y que su nombre aparezca asociado a debates globales sobre educación, pedagogía crítica y estudios culturales. La resonancia de Peter Mayo no se debe únicamente a la solidez de sus publicaciones, entre ellas las ya mencionadas *Gramsci, Freire and Adult Education* (1999), *Liberating Praxis* (2004) o *Higher Education in a Globalising World* (2009), sino también a la trama de relaciones intelectuales y humanas que ha sabido tejer a lo largo de décadas de trabajo incansable. Sus colaboraciones con figuras como Henry Giroux, Donaldo Macedo o Peter McLaren lo sitúan en el corazón de la tradición crítica contemporánea. Sin embargo, su aportación personal ha sido siempre singular: la de un académico que ha hecho de la solidaridad una forma de conocimiento.

Por todo ello, hablar de Peter Mayo como académico es hablar de alguien que encarna la vocación más noble de la universidad: ser un espacio de pensamiento crítico al servicio de la dignidad humana. Pero detenerse únicamente en esta dimensión sería empobrecerlo, porque en él, la labor intelectual jamás se ha separado de la experiencia vital de la amistad. En ese terreno íntimo y cordial, sus ideas adquieren carne y cercanía, recordándonos que el saber no se agota en el texto publicado, sino que se prolonga en la conversación compartida, en el afecto recíproco y en la comunidad que se construye día a día.

3. La dimensión personal y amistosa

Si en lo académico Peter Mayo se ha distinguido por su lucidez crítica y la solidez de sus aportaciones, en lo personal se ha revelado como un amigo entrañable, capaz de transformar cada encuentro en una experiencia de confianza. La suya es una amistad serena, marcada por la hospitalidad mediterránea que lo define: sabía abrir su casa y su tiempo con naturalidad, de tal modo que el otro jamás se sentía como un invitado, sino como alguien que ya pertenecía, de pleno derecho, a un círculo compartido. Esa cualidad, tan escasa en un mundo

académico a menudo regido por protocolos y distancias, convierte la relación con Peter en un espacio de reposo, de diálogo sincero y de verdadera comunidad.

La amistad con Peter Mayo nunca se agota en lo anecdótico, aunque abundan las anécdotas. Era fácil evocarlo en las sobremesas largas, en los paseos contemplativos por paisajes que sabe mirar con calma, o en las conversaciones que, tras iniciar en torno a cuestiones académicas, derivan sin esfuerzo hacia lo íntimo: la familia, la memoria, las inquietudes cotidianas o incluso el fútbol, pasión compartida que aparece como otro modo de diálogo cultural. En todas esas situaciones se manifiesta una virtud difícil de nombrar: la de escuchar con profundidad, siempre en la piel del interlocutor, sin apresurarse a responder, dejando que la palabra del otro se despliegue con toda su riqueza. Esa escucha es ya una forma de amistad, pero también de pedagogía: aprendiendo a aprender a pensar, despertando el espíritu crítico en quien dialoga con él.

No menos significativa resulta su agudo sentido del humor, tan mediterráneo en su calidez y tan maltés en su ingenio. Siempre acompañado de una leve ironía, nunca hiriente, le sirve para relativizar tensiones y recordar que la seriedad del pensamiento no exige revestirse de solemnidad constante. A veces, esa ironía se tiñe de un matiz británico, fruto quizá de su formación y de sus diálogos internacionales, que le permite desarmar distancias y generar un clima de confianza. Gracias a ella, colegas, estudiantes, discípulos y amigos se pueden sentir cómodos en su compañía, sabiendo que pueden expresarse sin temor a ser juzgados. Es un sentido del humor que no niega la gravedad del mundo, pero que abre un halo de luz en medio de su complejidad, recordando que también la risa, en su justa medida, puede ser un ejercicio de resistencia crítica.

La dimensión amistosa de Peter Mayo encuentra resonancias en una larga tradición humanista. Desde Cicerón, que en su tratado *Laelius de amicitia* subrayaba la amistad como virtud compartida y escuela de humanidad[52], hasta Michel de Montaigne, que observaba en la amistad una comunión espiritual que trasciende lo meramente utilitario[53], pasando por Erasmo de Rotterdam, para quien la *amicitia* era fundamento del diálogo cristiano y de la concordia social, la

[52] Cicero (2024), *Laelius de Amicitia*, Edited by Katharina Volk and James E.G. Zetzel, Cambridge Greek and Latin Classics, Cambridge: Cambridge University Press.

[53] Montaigne, Michel de (2023), *De l'amitié*, Paris: Éditions Mille et Une Nuits.

historia del pensamiento occidental ha enlazado el vínculo amistoso con la formación del juicio, la educación moral y la construcción de la comunidad[54]. En esa genealogía, Peter Mayo se sitúa como heredero contemporáneo: su amistad no es un mero afecto privado, sino un espacio de cultivo intelectual, de crítica compartida y de confianza mutua. En su manera de escuchar, de dialogar y de sonreír se reconocía, como en los clásicos, la convicción de que la amistad es también una forma de conocimiento.

El valor de su amistad reside, además, en su constancia y por supuesto, en su lealtad. No es una relación marcada por la intensidad efímera, sino por la continuidad tranquila, cargada de mensajes breves, de gestos atentos, confluyendo en una fidelidad que se mantiene incluso en la distancia. Esa capacidad de cuidar los vínculos concede a su entorno académico y familiar la seguridad de no sufrir aislamiento ni indiferencia, gracias a poder contar siempre con un interlocutor dispuesto a acompañar.

Gozar de la amistad de Peter Mayo es reconocer el componente profundamente formativo que lleva en su esencia más profunda. Nos enseña, sin proponérselo, que la vida académica solo alcanza su pleno sentido cuando se teje con lazos humanos, cuando el conocimiento no excluye la ternura, y cuando la comunidad no se limita a la pertenencia institucional, sino que se convierte en verdadera fraternidad. En seno de su amistad permanece hoy su enseñanza más íntima: saber conjugar la inteligencia con la cercanía, el rigor con la calidez, la teoría con el afecto.

4. Conclusión: Peter Mayo o la fusión entre pensamiento y amistad

En la figura de Peter Mayo resulta difícil separar lo intelectual de lo personal. Esa fusión no es un obstáculo, sino precisamente la clave de su singularidad: pensamiento y amistad se daban en él de manera natural, hasta el punto de que cada conversación puede ser al mismo tiempo un acto de conocimiento y un gesto de afecto. Lo que para otros sería distancia entre teoría y vida, en Peter se convierte en un territorio fértil donde ambos planos se alimentaban mutuamente.

No era extraño que una discusión sobre pedagogía crítica derive en una reflexión sobre la vida cotidiana, o que una anécdota personal,

[54] Rotterdam, Erasmo da (1980), *Adagia, Sei saggi politici in forma di proverbi*. A cura di Silvana Seidel Menchi, Nuova Universale Einaudi 172, Torino: Einaudi.

narrada con su estilo, pudiera adquirir valor de enseñanza intelectual. Ese tránsito fluido entre lo teórico y lo humano hace de su compañía un aprendizaje constante. Su amistad enseña tanto como sus escritos: no sólo transmite ideas, sino que muestra cómo vivir de acuerdo con ellas.

Por eso, la amistad en Peter Mayo no es algo accesorio, sino parte esencial de su compromiso ético y pedagógico. La confianza y la complicidad que crea con sus amigos reflejan lo mismo que defiende en sus textos: comunidades críticas, basadas en la solidaridad y el diálogo. Así, sus palabras no se agotan en el aula o en el libro, sino que siguen vivas en la sobremesa, en el paseo, en el mensaje breve que mantiene el lazo. En esa coherencia entre amistad y pensamiento reside quizá la lección más duradera: que el saber sólo cobra sentido pleno cuando se comparte en fraternidad.

Este epílogo, más que cerrar, quiere testimoniar. No busca levantar un monumento solemne, sino dejar constancia de una enseñanza que permanece en forma de amistad: que el pensamiento crítico no se sostiene sin lazos humanos, y que la amistad, cuando es auténtica, se convierte en una forma de conocimiento y de comunidad. La huella de Peter Mayo no se reduce a su obra, sino que se prolonga en la amistad y en la fraternidad que él ha sabido sembrar, y que disfrutamos con verdadera pasión.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W (2004), Education After Auschwitz. Retrieved from www.Semanticscholar.org; https://www.semanticscholar.org/paper/Education-After-Auschwitz-Adorno/66feaed4d856efdef4249a23d79c45e74ed61348

Agustin, Ó.G. and Jørgensen, M. B., eds., (2016), *Solidarity without Borders. Gramscian perspectives on migration and civil society*, London, and New York: Pluto Press.

Ahmed, M and Coombs P (eds.) (1974) *Education for Rural Development. Case Studies for Planners*, New York: Praeger Publishers.

Allman, P. (1999) *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities, and Critical Education*. Westport, CT, and London: Bergin & Garvey.

Anderson, B. (1983), *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London: Verso.

Apitzsch, U (2016), "Gramsci's ' Philosophy of Praxis' and Migration", in Ó. G. Agustín and Jørgensen, M. B (Eds.), *Solidarity without Borders. Gramscian perspectives on migration and civil society*, London, and New York: Pluto Press

Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge

Aprile, P. (2010). *Terroni. Tutto quello che è stato fatto perché gli Italiani del Sud diventassero Meridionali*. Milano: Piemme.

Aprile, P. (2011). *Giù al Sud - perché i Terroni salveranno l'Italia.* Milano: Piemme.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985), *Education under Siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. http://dx.doi.org/10.4324/9780203222034

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991), *Postmodern Education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Arnove, R.F. and Graff, H., eds., (1986), *National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective*, New York: Plenum.

Bacchus, M. K. (1973), *Report on recent educational developments in Tanzania*, Edmonton: University of Alberta.

Bacchus, M. K. and Torres, C.A. (1988), "Framework for a Comparative Study of Adult Education Policy Implementation in

Mexico, Tanzania, and Alberta", in *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, pp. 320329.

Baldacchino, G. and Mayo, P. ((1995), "Multi Functionalism, Volunteers and the School Culture", in Knoll, J (Ed.) *International Yearbook of Adult Education,* Bochum: University of the Ruhr.

Batini, F., P. Mayo, and A. Surian. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York: Peter Lang.

Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*. New York: Wiley.

Bauman, Z. (2006), "The Crisis of the Human Waste Disposal Industry", in D. Macedo & P. Gounari (Eds) *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm.

Berger, J. (1972), *Ways of Seeing,* Middlesex, UK, and New York: Penguin

Belfiore, E. (1983, 1984), "Aristotle's Concept of Praxis in the Poetics". *The Classical Journal,* 79 (2), pp. 110-124

Betto, F and Freire, P (1968) *Una Scuola Chiamata Vita.* Bologna: E.M.I.

Bhola, H.S. (1984), *Campaigning for Literacy. Eight National Experiences of the Twentieth Century, with a Memorandum to Decision-makers*, Unesco, Paris.

Boothman, D (2007), "L'Islam negli articoli giornalistici gramsciani e nei Quaderni del Carcere", *NAE* 1, pp. 65-69.

Boothman, D (2014), "Una lunga Prehistoria. Adam Ferguson, L'Illuminismo Scozzese e le Radici della Societá Civile", in M. Pala (Ed.) *Narrazioni Egemoniche. Gramsci, Letteratura e Societá Civile*, Bologna: Il Mulino.

Borg, C. and Mayo, P. (2010). "Museums: Adult Education as Cultural Politics", in E. W. Taylor & M. McKinley Parrish (Eds.), *Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos. New Directions for Adult and Continuing Education* (Series No. 127), San Francisco: Jossey Bass, pp. 35-44.

Borg, C., M. Cardona, and S. Caruana. (2009). *Letter to a Teacher. Lorenzo Milani's Contribution to Critical Citizenship.* Malta: Agenda.

Borg, C., and P. Mayo. (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews.* New York: Peter Lang.

Borg, C., and P. Mayo. (2006a), *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical* Pedagogy. Boulder: Paradigm.

Borg, C. and Mayo, P. (2000b). "Museums, Adult Education and Cultural Politics. Malta". *Education & Society*, 18 (3), pp. 77 – 97

Borg, C., Cauchi, B., & Mayo, P. (2003). "Museums, Education and Cultural Contestation". *Journal of Mediterranean Studies*, 13 (1), pp. 89-108.

Borg, C., Buttigieg, J. A. and Mayo, P (2002), "Introduction. Gramsci and Education: A Holistic Approach", in Borg, C., Buttigieg, J. A. and Mayo, P (Eds.), *Gramsci and Education*, Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.

Borg, C., Buttigieg, J. A. and Mayo, P (Eds.), *Gramsci and Education*, Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.

Borg, C. and Mayo, P. (2000a), "Malta", in A. Chadwick & A. Stannett (Eds.), *Museums and Adults Learning: Perspectives from Europe*, Leicester, UK: NIACE, pp. 103-114.

Bourdieu, P (1984) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, New York, and London: Routledge; Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bourdieu, P., and J. C. Passeron. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture,* Newbury Park, and New Delhi: Sage.

Broccoli, A (1972) *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze: La Nuova Italia

Brown, P, Lauder, H and Ashton, D (2010). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*, New York: Oxford University Press

Bruss, N. and Macedo, D. (1985), "Towards a pedagogy of the question. Conversations with Paulo Freire", *Journal of Education,* 167, no. 2, pp. 7-21.

Burtchaell, J. T., ed. (1988) *A Just War no Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milani*, Indiana: University of Notre Dame Press.

Butler, J (2016) *Frames of War. When life is grievable*, London: Verso.

Carnoy, M. & Torres, C.A. (1990), "Education and Social Transformation in Nicaragua (1979-1989)", in Carnoy, M and Samoff, J (eds.) *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton NJ: Princeton University Press.

Carnoy, M and Samoff, J, eds. (2010), *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton NJ: Princeton University Press.

Carpenter, S, Ritchie, G, and Mojab, S, (2013), The Dialectics of Praxis" *Socialist Studies / Études socialistes*, 9 (1), pp. 1-17.

Castles, S and Wustenberg, W (1979) *The Education of the Future. An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*, London: Pluto Press.

Chadwick, A. & A. Stannett (Eds.), *Museums and Adults Learning: Perspectives from Europe*, Leicester, UK: NIACE.

Chu, D.C (1980) *Chairman Mao. Education of the Proletariat.* New York: Philosophy Library.

Claeys, G (ed.), (2013), *Encyclopedia of Modern Political Thought*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, and Washington: Sage/ CQ Press.

Clark, M (1977) *Antonio Gramsci and the Revolution that Failed*. New Haven, CT, and London: Yale University Press.

Connell, R (2019) *The Good University. What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change* London and New York: Zed Books.

Corradi, A. (2012). *Non so se Don Lorenzo…* Milan: Feltrinelli.

Corrigan, P. and Sayer, D. (1985) *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*, Oxford: Basil Blackwell.

Cortes-Ramirez, E. E. (2015), "Cultural Hegemony Today. From Cultural Studies to Critical Hegemony", *Postcolonial Directions in Education*, 4(2), pp. 116-

Curtis. B., Livingstone. D.W and Smaller, H (1992) *Stacking the Deck. The Streaming of Working-Class Kids in Ontario Schools*, Toronto: Our Schools/ Our Selves.

Dale, R. (2014). "Preface." In *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*, edited by F. Batini, P. Mayo and A. Surian, VII–IX. NewYork: Peter Lang.

Darder, A. (2011). *Dissident Voices*. New York & Frankfurt, Germany: Peter Lang

Darder, A (2020), "Conscientização", in *Critical Pedagogy in Uncertain Times – Hope and Possibilities* (2nd edition), edited by S.L. Macrine, New York, London, Shanghai: Palgrave-Macmillan, pp. 45-70.

Darmanin, M. (2009), "Further and Higher Education Markets' Cushions: portability of policy and potential to pay", in International Studies in Sociology of Education, 19(3), pp. 175-201. http://dx.doi.org/10.1080/09620210903424477

De Vita, A (2009) *La Creazione Sociale. Relazioni e contestazione per educare,* Roma: Carocci.

De Vita, A. and Piussi, A. M. (2013) 'Social Creation' in Mayo, P (Ed.) *Learning with Adults. A Reader,* Leyden and Boston: Brill.

Earth, B. (1998), "Participatory Research. Gender and Health in Rural Tanzania", in Convergence, 31, pp. 59-68.

Empson, M. (2016). *Marxism and Ecology: Capitalism, Socialism, and the Future of the Planet.* London: Socialist Workers' Party.

English, L. and Mayo, P. (2021) *Lifelong Learning, Global Social Justice and Sustainability,* New York: Palgrave-Macmillan.

English, L. and Mayo, P. (2019). "Lifelong learning challenges: responding to migration and the SDGs". International Review of Education, 65(2), pp. 213-231.

English, L. and Mayo, P. (2012), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction,* Leyden, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Brill.

English, L., ed., (2005), *International Encyclopedia of Adult Education.* Basingstoke, UK & New York: Palgrave Macmillan,

Entwistle, H. (1979) *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics,* London and New York City: Routledge & Kegan Paul.

Escobar, M., Fernández, A. L. and Guevara-Niebla, G., with Freire, P. (1994) *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico,* Albany: SUNY Press.

Fallaci, N. (1993). *Vita del Prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo.* Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

Fanon, F. (1952), *Black Skin, White Masks,* Pluto Press, London.

Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth.* New York: Grove Pres.

Fischman, G and McLaren, P (2005), "Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis". Cultural Studies. Critical Methodologies 5 (4), pp. 425-446

Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Are there any alternatives?* Winchester, UK: Zero Books.

Fonzo, E. (2019) *Il Mondo Antico negli Scritti di Antonio Gramsci (The Ancient World in the Writings of Antonio Gramsci),* Mercato San Severino (Salerno): Edizioni Paguro.

Foucault, M. (1990) *The History of Sexuality. An Introduction.* Vol. 1, Vintage.

Freire, P. ([1970] 1993). *Pedagogy of the Oppressed.* 30th Anniversary ed. New York: Continuum.

Freire, P. (1978) *Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau.* New York City: Continuum.

Freire, P (1985) *The Politics of Education,* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope.* New York: Continuum.

Freire, P. (1985) *Cultural Action for Freedom,* 1985 Cambridge-Massachusetts: Harvard Educational Review.

Freire, P. (1993) *Pedagogy of the city,* New York City: Continuum.

Freire, P. (1995), "Reply to discussants", in *Freire at the Institute,* edited by M. Figueiredo Cowen and D. Gastaldo, London: IE-University of London, pp. 61-67.

Freire, P (1998a) *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare Teach.* Westview Press.

Freire, P (1998b) *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Rowman, and Littlefield.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.* São Paulo, Brazil: Editora UNESP

Freire, P. (2018) *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary edition), New York City and London: Bloomsbury Academic.

Freire, P and Macedo, D. (1987) *Literacy. Reading the World and the World,* Massachusetts: Bergin & Garvey.

Freire, P and Faundez, A (1989) *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation,* Geneva: World Council of Churches.

Freire, P. with J. W. Fraser, D. Macedo and T. McKinnon eds. (1997) *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire,* New York City: Peter Lang.

Gadotti, M (1994), *Reading Paulo Freire. His Life and Work,* translated by J. Milton, Albany: SUNY Press.

Galea, S. (2011). "Min hi l-Għalliema fl-Ittra lil Waħda Għalliema mill-Iskola ta' Barbjana? Sehem in-Nisa fil-Professjoni tal-Għalliema." *(Who is the Teacher in Letter to a Teacher by the School of Barbiana. Women's role in the teaching profession).* In Borg, C (Ed.)

Galeano, E (1977) *The Open Veins of Latin America. Five Centuries of Pillage of a Continent,* London: The Serpent's Tale.

Gatti, F (2007) *Bilal. Viaggiare Lavorare Morire da Clandestini* (Bilal. Travelling. Work Dying as Clandestine Migrants), Milan: BUR/Rizzoli.

Gauci J-P & M. Pisani (2012), *ENAR Shadow Report 2011/2012* Malta, Brussels: European Network Against Racism.

Gesualdi, S. (2007) "Come è nata "Lettera a Una Professoressa (How the 'Letter to a Teacher' came about)." In *Scuola di Barbiana. Lettera a una Professoressa. Quarant'anni dopo* (School of Barbiana, Letter to a Teacher. 40 years later), edited by M. Gesualdi, V-Xlll. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.

Giroux, H. (1980a), "Essay Review of *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics* by Harold Entwistle", *Telos*, 45, pp. 215-225. http://dx.doi.org/10.3817/0980045215

Giroux, H. (1980b), "Gramsci, Hegemony, and Schooling" (Review Symposium), *British Journal of Sociology of Education*, 13(3), pp. 215-225.

Giroux, H. (1981a) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, H. (1981b), "Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform", *Interchange*, 12(2-3), pp. 3-26.

Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1985), "Introduction", in P. Freire, *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals: towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1991) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Albany, NY: SUNY Press.

Giroux, H. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1993) *Living Dangerously: multiculturalism and the politics of culture*. New York: Peter Lang.

Giroux, H. (1994a) *Disturbing Pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1994b), "Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy", *Harvard Educational Review*, 64(3), pp. 247-277.

Giroux, H. (1996) *Fugitive Cultures*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1997a) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.

Giroux, H. (1997b) *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today's Youth*. New York: St Martin's Press.

Giroux, H. (1999) *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Giroux, H. (2000a) *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.

Giroux, H. (2000b) *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave.

Giroux, H. (2001a) *Public Spaces/Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Giroux, H. (2001b) *On Critical Pedagogy*. New York and London: Continuum

Giroux, H. (2002) *Breaking into the Movies, Film, and the Culture of Politics*. Malden, MA: Blackwell.

Giroux, H. (2004) *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder, CO: Paradigm; Aurora, Ontario: Garamond.

Giroux, H. (2005a) *Against the New Authoritarianism: Politics after Abu Ghraib*. Winnipeg: Arbeiter Ring.

Giroux, H. (2005b) *Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism, Fast Capitalism*, 1(2). http://www.fastcapitalism.com (accessed 2 February 2007).

Giroux, H. A (2005c) *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (second updated edition), Boulder: Paradigm.

Giroux, H. (2006a) *The Giroux Reader*, ed. C.G. Robbins. Boulder, CO: Paradigm.

Giroux, H. (2006b) *Culture, Politics and Pedagogy* (J.Q. Adams, interviewer). DVD. Northampton, MA: Media Education Foundation.

Giroux, H. (2006c) *Stormy Weather: Katrina and the politics of disposability*. Boulder, CO: Paradigm.

Giroux, H. (2006d) *Katrina and the Politics of Disposability: news reporting on the aftermath of Katrina blames the victims rather than helps them, In These Times*, 14 September. http://www.inthesetimes.com/site/main/article/2822 (accessed 2 February 2007).

Giroux, H. (2006e) *Beyond the Spectacle of Terrorism: global uncertainty and the challenge of the new media.* Boulder, CO: Paradigm

Giroux, H. (2006f) *America on the Edge: Henry Giroux on politics, culture, and education,* Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, H (2007) *The University in Chains: confronting the military industrial-academic complex,* Boulder, CO: Paradigm.

Giroux, H. (2009a) *The Politics of Lying and the Culture of Deceit in Obama's America, the rule of damaged politics,* Truthout, 21 September. http://www.truthout.org/092109R (accessed 11 October 2009).

Giroux, H. (2009b) *Brutalising Kids: painful lessons in the pedagogy of school violence,* Truthout, 8 October. http://www.truthout.org/10080912 (accessed 10 October 2009).

Giroux, H. (2009c) *Youth in a Suspect Society: democracy or disposability?* New York and London: Palgrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1057/9780230100565

Giroux, H. (2009d) *Town Hall Democracy or Mass Hysteria? Rethinking the importance of the public sphere,* Truthout, 26 August. http://www.truthout.org/082609L (accessed 12 October 2009).

Giroux, H. (2010b) *Hearts of Darkness: torturing children in the War on Terrorism.* Boulder, CO: Paradigm.

Giroux, H. (2010d) *Higher Education, Critical Pedagogy, and the Challenge of Neoliberalism: rethinking the role of academics as public intellectuals,* 18 August.

Giroux, H. (2011a) *Higher Education under Attack: an interview with Henry Giroux,* in The Margins of Everyday Life. http://marginsofeverydaylife.blogspot.com/2011/04/higher-education (accessed 30 May 2011).

Giroux, H. (2012) *Education and the Crisis of Public Values: challenging the assault on teachers, students, and public education.* New York: Peter Lang.

Giroux, H (2014) *Neoliberalism's War on Higher Education,* Chicago: Haymarket Books.

Giroux, H (2018)) *The New Henry Giroux Reader. The Role of Public Intellectuals in a time of Tyranny,* J.A Sandin and J. Burdock (Eds.) Gotham (Maine): Myers Education Press.

Giroux, H (2019) *On Critical Pedagogy,* London, and New York: Bloomsbury Academic.

Giroux, H. (2022) *Pedagogy of Resistance. Against Manufactured Ignorance.* London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney.

Giroux, H. (2020), "he Ghost of Fascism and in the Post-Truth Era", in S. Macrine (Ed.) *Critical Pedagogy in Uncertain times. Hope and possibilities.* Cham (CH): Springer, Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (2021a), "Paulo Freire's Pedagogy of Hope Revisited", in *Turbulent Times. Postcolonial Directions in Education,* 10(2), pp. 280-304.

Giroux, H (2021b) *Race, Politics and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis.* London, New York, Oxford, New Delhi, and Sydney: Bloomsbury Academic.

Giroux, H (2022), "An interview with Henry A. Giroux. Cultural Studies and Pandemic Pedagogy", in F. Mizikaci and Eda Ata, eds., *Critical Pedagogy and the Covid-19 Pandemic. Keeping còmmunities together in times of crisis,* Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A (2023) *Fascist Politics in the Age of Neoliberal Capitalism. Confronting the Domestication of the Unimaginable.* Counterpunch https://www.counterpunch.org/ 2023/4/11/fascist-politics-in-the-ageof-neoliberalismconfronting-the-domestication-of-the-unimaginable/

Giroux, H. & McLaren, P. (Eds) (1989) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture.* Albany, NY: SUNY Press.

Giroux, H. & Searls Giroux, S. (2004) *Take Back Higher Education: Race, Youth and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era.* New York: Palgrave-Macmillan.

Giroux, H. & Shannon, P. (1997) *Cultural Studies and Education Towards a Performative Practice.* New York: Routledge.

Giroux, H. & Simon, R.I., eds., (1989) *Popular Culture, Schooling & Everyday Life.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A (2020), *Critical Issues in Education during the Pandemic.* Global Thursday talks webcast University of Ankara.

Gomez Alonso, J.C. (2002), *La estilística de Amado Alonso como una teoría del lenguaje literario,* Murcia: Editum.

Gomez Alonso, J.C. & Cortes-Ramírez, E.E. (2020), "Edward W. Said (1935-2003) or the Critic towards The Orient: The Art of Refurbishing the Conflict through Cultural Rhetoric", in *Out of Prison Memory. Nations and Future.* Tbilisi, GA: New Vision University Press, pp. 82-122.

Goulet, D. (1973), "Introduction", in *Education for critical consciousness,* by P. Freire, New York City (NYC): Continuum, pp. vii-xiv.

Gramsci, A. (1967). *Scritti Politici (Political Writings).* Rome: Editore Riuniti.

Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks.* In Q. Hoare and G. Nowell Smith (trans. and Eds.), New York: International Publishers.

Gramsci, A. (1972) *L'Alternativa Pedagogica,* Firenze: La Nuova Italia.

Gramsci, A. (1975) *Quaderni del Carcere (Prison Notebooks)* en V. Gerratana (Ed.) Torino: Einaudi.

Gramsci, A. (1977). *Antonio Gramsci. Selections from the Political Writings (1910-1920).* In Q. Hoare and J. Matthews (Eds. and trans.). New York: International Publishers.

Gramsci, A. (1985). *Selections from Cultural Writings.* In D. Forgacs and G. Nowell Smith (Eds.) & W. Boelhower (trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gramsci, A. (1995) *The Southern Question.* In P. Verdicchio (Ed. and trans.). Lafayette: Bordighera.

Gramsci, A. (1996) *Lettere dal Carcere (Letters from Prison)* 2 Vols., In A. Santucci (Ed.), Palermo: Sellerio Editore.

Grech, M. & Mayo, P. (2018), "Engaging the Popular Imagination, Engaging the Holy Week Culture.", Counterpunch, March 28, pp. 1-6 www.counterpunch.org

Grech, M and Mayo, P (2020) *Engaging the Popular Imagination and the Holy Week Culture in Malta. Emancipatory thinking and the Holy Land Jerusalem Narrative.* Journal of Holy Land and Palestine Studies, 19 (1) 37-60.

Guha, R. (1997) *Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Guha, R. (2009), "Omaggio a un Maestro", in G. Schirru, eds., Gramsci le culture e il mondo, Roma: Viella.

Hall, B.L. (1973a), *Wakati wa Furaha: An Evaluation of a Radio Study Group Campaign,* Dar es Salaam: Institute for Adult Education.

Hall, B. L (1973b), *Voices for Development. Tanzania's Mass Education Campaigns,* Uppsala: Scandinavian Institute for African Studies.

Hall, B. L (1975), *Adult Education and the Development of Socialism in Tanzania,* Nairobi: East African Publishing House.

Hall, B. L and Kassam, Y. (1972), *Studies in Adult Education,* Dar es Salaam.

Hall B.L., Mhaiki, Malya and Maganga (1972), *The 1971 Literacy Campaign Study, Institute of Adult Education,* Dar es Salaam: Institute for Adult Education.

Hall, B.L. (1998), "Please Don't Bother the Canaries: Paulo Freire and the International Council for Adult Education", in *Convergence (Tribute to Paulo Freire),* 31, p. 95.

Hall, B.L and Tandon, R. (2017), "Colonisation of Knowledge, Epistemicide, Participatory Research and Higher Education". Research for all, 1(1), pp. 6-19.

Hall, S. (1988) *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left.* London: Verso.

Hall, S. (2017) *Selected Political Writings. The Great Moving Right Show and other essays.* London: Lawrence & Wishart.

Hannan, C. (2016) *What Shadows.* London: Nick Hern Books (play)

Hegel, G.W.F. (1807, 2018) *Phenomenology of the Spirit,* Cambridge University Press.

Herman, E. S. and Chomsky, N (1988) *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media.* New York City: Pantheon Books.

Herrera, L. (2011) *Egypt's Revolution 2.0: the Facebook factor,* Jadaliyya, 12 February. http://www.jadaliyya.com/pages/index/612/egyptsrevolution-2.0_the-facebook-factor

Hinzen, H and Hundsdorfer, V.H., eds., (1979), *The Tanzanian experience: education for liberation and development,* Hamburg, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers.

Hobsbawm, E and Ranger, T (Eds.) (1983), *The Invention of Tradition,* Cambridge UK: Cambridge University Press.

Holmes, R. (2014), *Eleanor Marx. A Life.* London and New York: Bloomsbury Academic.

Hoggart, R. (1958) *The Uses of Literacy,* Harmondsworth: Pelican.

hooks, b (1981) *Ain't I a Woman Black Women and Feminism,* Boston: South End Press.

hooks, b. (1988) *Talking back. Thinking feminist, thinking black,* Toronto: Between the lines.

hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress,* London and New York: Routledge.

hooks, b. (1994) *Outlaw Culture. Resisting Representations,* London and New York: Routledge.

hooks b. (2002) *Communion. The female search for love (Love song to the nation),* New York: William Morrow Paperbacks.

hooks, b. (2003) *Teaching Community. A Pedagogy of Hope,* New York and London: Routledge.

hooks, b. (2014) *Feminist Theory. From Margins to Center,* New York and London: Routledge.

hooks, b. (2015) *Talking Back, thinking feminist, thinking black* (revised edition) New York and London: Routledge.

hooks, b (2018) *All about Love. New Visions,* New York: William Morrow Paperbacks.

hooks, b. and West, C. (2016) *Breaking Bread. Black Insurgent Intellectual Life,* New York and London: Routledge.

Ives, P. (2004) *Language and Hegemony in Gramsci,* London: Pluto Press, Halifax NS(Canada): Fernwood.

Jandric, P. (2018), "Peter McLaren: Portrait of a Revolutionary", Rassegna di Pedagogia Pädagogische Umschau, LXXV 1 (1-2), pp. 139-158.

Jones, I. and Todaro, L. eds., (2022) *Paulo Freire's Philosophy of Education in Contemporary Context. From Italy to the world,* Oxford, Bern, Berlin, Brusseles, New York, Wien: Peter Lang.

Kapoor, D (2003), "Postcolonial Developments: Gandhian Social Thoughts and Popular Education in Adivasi Contexts in India", Journal of Postcolonial Education 2 (1), pp. 69-83.

Kassam, Y. (1994), "Julius Kambarage Nyerere (1922 -)", Prospects, 24, pp. 247-259.

Kelkar, K. (2018), *The Racial History of the Electoral College and Why Efforts to Change it Have Stalled.* PBS News Weekend, January 21.

Kellner, D. (2001) *Reading Giroux: cultural studies, critical pedagogy, and radical democracy,* in H. Giroux, Public Spaces /Private Lives: beyond the culture of cynicism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Kohan, W (2020) *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica* (Paulo Freire. More than ever. A Philosophical Biography), Buenos Aires: CLACSO

Kruger, C. and Poster, A. eds., (2015) *Community Education in the Western World,* London, and New York: Routledge.

Kupfer, A. (Ed.), *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity.* London: Palgrave Macmillan.

La Belle, T. J (1982), "Formal, Non Formal and Informal Education. A Holistic Perspective on Lifelong Learning". International Review of Education, 28 (2), pp. 159-175.

Lange, E (2023) *Transformative Sustainability Education. Re-imagining our Future,* New York and London: Routledge

Lavoie, M. and Roy, R. (1998) *Employment in the knowledge-based economy: A growth accounting exercise for Canada, Ottawa*: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.

Lawrence, D.H (1960) *The Rainbow,* Harmondsworth: Penguin.

Livingstone, D.W (1976), "On Hegemony in Corporate Capitalist States: Materialist Structures, Ideological Forms, Class Consciousness and Hegemonic Acts", Sociological Inquiry, 3(4), pp. 235-250.

Livingstone, D. W. (1983) *Class, Ideologies and Educational Futures,* Brighton: Falmer Press.

Livingstone, D.W (2013), "The learning society: Past, present, and future views", in Mayo, P (ed.) *Learning with Adults. A Reader,* Leyden, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Brill.

Lynch, K, Grummell, B & Devine, D (2012) *New Managerialism in Education. Commercialization, Carelessness and Gender,* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Macrine, S., eds. (2020) *Critical Pedagogy in Uncertain times. Hope and possibilities.* Cham (CH): Springer, Palgrave Macmillan.

McLaren, P and Leonard, P. (eds.) (1993) *Paulo Freire. A Critical Encounter,* New York and London: Routledge.

McLaren, P (1994) *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education,* New York: Longman.

McLaren, P. (2015) *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution.* New York, Washington D.C/Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, and Oxford: Peter Lang.

Macedo, D. & P. Gounari (Eds) (2006), *The Globalization of Racism.* Boulder, CO: Paradigm.

Manacorda, M. A. (1970), *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo.* Roma: Armando.

Martin, I. (2001), "Reconstructing the Agora: Towards an alternative politics of lifelong learning", Concept, 11(1), pp. 4-8.

Martinelli, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal Motivo occasionale al motivo profondo* [Don Lorenzo Milani. Youngman, F. (1986) Adult Education and Socialist Pedagogy Kent, UK: Croom Helm.

Marx, K, (1866. 1867). "The Different Questions, Instructions for the Delegates of the Provisional General Council of the International Workingmen's Association", Der Vorbote 10/11, October and November1866 and The International Courier 6/7, February 20 and Nos 8/10, March 13, 1867. https://www.marxists.org/archive/marx/works/1864/iwma/ Accessed 16 November, 2019.

Marx, K and Engels, F (1978) *The Marx-Engels Reader,* Edited by R. C. Tucker, New York: W. W. Norton and co.

Mayo, M. (1997), *Imagining Tomorrow Adult Education for Transformation,* Leicester: NIACE.

Mayo, P. (1999), *Gramsci, Freire, and Adult Education. Possibilities for Transformative Action,* London and New York: Zed Books.

Mayo, P. (2009a), "Competitiveness, Diversification, and the International Higher Education Cash Flow: the EU's higher education discourse amidst the challenges of globalisation", International Studies in Sociology of Education, 19(2), pp. 87-103. http://dx.doi.org/10.1080/09620210903257174

Mayo, P. (2009b), "Striving Against the Eclipse of Democracy: Henry Giroux' Critical Pedagogy for Social Justice", Italian Journal of Sociology of Education, 3, pp. 254-282. http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/viewFile/41/49 (accessed 30 May 2011).

Mayo, P. (2004) *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics,* Westport, Connecticut: Praeger.

Mayo, P. (2007), "Critical Approaches to Education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire". Studies in Philosophy and Education 26 (6), pp. 525-544.

Mayo, P. (2011), "The Centrality of the State in Neoliberal Times: Gramsci and beyond", in *International Gramsci Journal, 3.* http://www.uow.edu.au/arts/research/gramscijournal/articles/IGJ3.pdf (accessed 29 May 2011).

Mayo, P. (2012), *Politics of Indignation: Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change.* London: Zero Books/John Hunt.

Mayo, P (2013) *Education and Political Thought.* In G. Claeys (ed.) Encyclopedia of Modern Political Thought, London, Thousand Oaks (CA), new Delhi & Singapore: CQ Press/Sage.

Mayo, P (2015a), *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci,* New York, and London: Routledge.

Mayo, P. (2015b), "Gramsci, Education, and Power", in A. Kupfer (Ed.), *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity.* London: Palgrave Macmillan, pp. 41-57.

Mayo, P (2016), "Hegemony, Migration and Misplaced Alliances. Lessons from Gramsci", in Ó. G. Agustin and Jørgensen, M. B (Eds.), *Solidarity without Borders. Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society,* London, and New York: Pluto Press.

Mayo, P (2016), "Praxis", Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory, edited by M. Peters, Dordrecht: Springer, pp. 1-16.

Mayo, P (2019) "Praxis, Hegemony and Consciousness in the work of Antonio Gramsci and Paulo Freire." The Wiley Handbook of Paulo Freire, Torres, C.A (Ed.), Wiley Blackwell.

Mayo, P (2019) *Higher Education in a Globalising World. Community Engagement and Lifelong Learning,* Manchester: Manchester University Press.

Mayo, P (2020a), "Gramsci: Power, Culture & Education", Actio Nova: Revista de Teoria de la Literatura y Literatura Comparada, 4, pp. 2345 DOI: https://doi.org/10.15366/actionova2020.4.002. https://revistas.uam.es/actionova/article/view/actionova2020_4_002/1 3047 Accessed 17th January, 2021.

Mayo, P. (2020b), "Praxis in Paulo Freire's Emancipatory Politics". International Critical Thought, 10(3), pp. 454-472.

Mayo, P. (2022), *20 years engagement in Postcolonial Education. A Retrospective. Studies Global Virtual Forum: Decoloniality and Southern Epistemologies,* 5/8/2022.

Mayo, P (2024, forthcoming) *Critical Pedagogy.* In Winter, R. and Kellner, D., Research Handbook on Critical Theory, Chelmsford: Edward Elgar Publishers.

Mayo, P and Vittoria, P (2017) *Saggi di Pedagogia Critica… oltre il Neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali,* Firenze: Società Editrice Fiorentina.

Mayo, P. and Vittoria, P. (2022) *Critical Education in International Perspective,* London, and New York: Bloomsbury Academic.

Mizikaci, F. and Eda Ata, eds., (2022), *Critical Pedagogy and the Covid-19 Pandemic. Keeping còmmunities together in times of crisis,* Bloomsbury Academic.

Milani, L. (2011) *L'Obbedienza Nella Chiesa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L. (2004), *Una Lezione alla Scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L. (1997), *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L. (1996), *La Parola ai Poveri. Rilettura di Una Esperienza e di Una Testimonianza*, Fossano: Editrice Esperienze.

Milani, L. (1991), *L'Obbedienza Non e` Piu` Una Virtù,* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L. (1988a), "Letter of Don Lorenzo Milani to the Military Chaplains of Tuscany Who Signed the Communiqué` of 11 February 1965", in *A Just War No Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milan*i, edited by J. T. Burtchaell, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 18-28.

Milani, L. (1988b), "Milani's Letter to the Judges", in *A Just War no Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milan,* edited by J. T. Burtchaell, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 52-77.

Milani, L. (1970) *Lettere di Don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana.* Milano: Oscar Mondadori.

Mintoff, D. (2018), *Mintoff. Malta Mediterra. My Youth. The autobiography.* Malta: The Association of Justice, Equality and Peace in association with The National Archives.

Molesworth, H. D. (1965), *European Sculpture. From Romanesque to Rodin,* London: Thames & Hudson.

Mulenga, D. (1996), "The Impact of Economic Crisis and Structural Adjustment on Education and Training in Africa", in Reno, H. and Witte, M. (eds.), *37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings,* University of South Florida, Tampa, pp. 228-233.

Mushi, P.A.K. (1994), "Literacy as Agricultural Development Strategy: The Tanzanian Experience", Canadian Journal for the Study of Adult Education, 8, pp. 65-72.

Newport, G (1994), "The Third World in the First World. Peace Review", A Journal of Social Justice, 6(4), pp. 339-346.

Ngugi Wa Thiong'O (1986) *Decolonising the Mind. The politics of language in African Literature,* Nairobi: Heinemann Educational.

Nyerere, J. K. (1968), *Uhuru Na Ujamaa. Freedom and Socialism,* London, Oxford, and New York: Oxford University Press.

Nyerere, J.K. (1974), *Man and Development Binadamu Na Maendeleo (sic),* London Oxford and New York: Oxford University Press.

Nyerere, J. K. (1977), *The Arusha Declaration - Ten Years After,* Dar es Salaam.

Nyerere, J.K. (1979a), "Relevance and Dar es Salaam University", in Hinzen, H. and Hundstorfer, V. H. (authors/eds.), *The Tanzanian experience: education for liberation and development,* Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 38-42.

Nyerere, J.K. (1979b), "Adult Education and Development", in Hinzen, H. and Hundsdorfer, V. H. (authors/eds.), *The Tanzanian experience: education for liberation and development,* Hamburg, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 49-55.

Nyerere, J.K. (1979c), "Our Education Must be for Liberation", in Hinzen, H. and Hundsdorfer, V. H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development,* Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 43-48.

Nyerere, J.K. (1979d), "Education Never Ends", in Hinzen, H. and Hundsdorfer, V. H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development,* Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 33-37.

Nyerere, J.K. (1996), *Working for Peace, Transcript of interview, with Charlene Hunter-Gault,* in: A NewsHour with Jim Lehrer (Online News hour), December 27, http://www.pbs.org/newshour/bb/africa/december96/nyerere_12-27.html

O'Cadiz, M del P, Wong, P. L and Torres, C. A. (1997) *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo,* Boulder Col: Westview Press.

O'Sullivan, E (1999) *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century,* London, and New York: Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.

Okoh, J. D. (1980), *Julius Nyerere's Social Philosophy and its Implications for Education,* Ph. D. dissertation, Department of Educational Foundations, Edmonton AB: University of Alberta.

Pala, M. (Ed.) *Narrazioni Egemoniche. Gramsci, Letteratura e Societá Civil,* Bologna: Il Mulino.

Panayiotou, A (2006), "Lenin in the coffee shop. The Communist alternative and forms of non-Western modernity". Postcolonial Studies. 9(3), pp. 267-280.

Parson. S (1990), "Lifelong Learning and the Community School", in Kruger, C. and Poster, A. (eds.) *Community Education in the Western World,* London, and New York: Routledge.

Pecorini, G. (1998) *Don Milani Chi era Costui?* (Don Milani. Who was he?) Milan: Baldini and Castoldi.

Pereira, P. C. and Bastos, F.E (2016), "Phenomenological Critique of Representative Democracy", Opción 32(81), pp. 129-145.

Platón (2020), *The Apology of Socrates,* translated by Charles Platter, The Oxford Classics, Oxford: Oxford University Press, v. 38a1 – 38a7.

Piussi, A. M. (2003) *L'incerto cr crinkle Formazione e lavoro nell' esperienza femminile e nel lifelong learning.* In Studium Educationis, 2, pp. 404-416.

Piussi, A. M (2004) 'Approvechar La libertad femenina. Darse en cuerpo y alma al trabajo y formación en el tiempo del postfordismo.' Piussi, A. M., Mayo, P., Jover, D., Piera, S., Alcolcel, R., *Trabajo Futuro. La Formación como proyecto y el aprendizaje permanente,* València: Laboratori d'iniciatives i ciutadanes Ettore Gelpi.

Piussi, A. M. (2006) 'Introduzione. A Scuola di Liberta'.' In A. M. Piussi (ed.) *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale,* Roma: Carocci.

Piussi, A. M. (2011) *Il senso libero della liberta'. La posta in gioco di una civiltà desiderabile'* Encyclopaideia XV (29) 11-45.

Piussi, A. M.(2012) 'Più' del potere, l'autorità" In Ascenzi, A. and Chionna, A. *Poteri, Autorita', Formazione,* Bari: Progedit.

Reno, H and Witte, M., eds., (1996), *37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings,* University of South Florida, Tampa.

Ricoeur, P (1970), *Freud and Philosophy,* Yale University Press.

Roberts, P. (2000) *Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire,* Westport Connecticut: Bergin & Garvey.

Said, E. W. (1978) *Orientalism,* New York City: Pantheon Books.

Samoff, J. (1990), "Modernizing" a Socialist Vision: Education in Tanzania", in Carnoy, M. and Samoff, J. (eds.), *Education and Social Transition in the Third World,* Princeton NJ: Princeton University Press, pp. 121-139.

Sanchez-Bello, A. (2015) *Perspectivas teóricas de género: status quaestionis del impacto en el sistema educativo,* Convergencia. Revista de Ciencias Sociales",22(67), pp. 111-127.

Santos, de Sousa, B (2017) *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive,* Justice, Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars Press.

Schirru, G. eds., (2009), *Gramsci le culture e il mondo, Roma: Viella. Scuola di Barbiana.* (1996) Lettera a una professoressa. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Shiva, V (2015) *Soil not Oil. Environmental Justice in an age of Climate Crisis,* London and New York: Zed Books.

Shor, I. (1987). *Critical Teaching in Everyday Life,* Chicago: University of Chicago Press.

Shor, I., and Freire, P. (1987) *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education,* Massachusetts: Bergin & Garvey.

Showstack Sassoon, A. (2009), "Raymond Williams, Stuart Hall, Gramsci e noi", in G. Schirru (Ed.) *Gramsci, le Culture e il Mondo.* Roma: Viella.

Silwadi, N and Mayo, P. (2014), "Pedagogy under Siege in Palestine. Freirean Perspectives", in Holy Land Studies (now Journal of Holy Land and Palestine Studies), 13.1, pp. 71-87.

Simeone, D. (1996), *Verso la Scuola di Barbiana L'esperienza pastorale educative di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano,* San Pietro in Cariano (Verona): Il Segno dei Gabrielli Editori.

Simon, R. I. (1992), *Teaching against the Grain. Texts for a pedagogy of Possibility,* Toronto: OISE Press.

Simon, B. ed., (1992). *The Search for Enlightenment. Adult Education and the Working Class.*

Smith, M. K. (1999), *Julius Nyerere, lifelong learning, and informal education,* http://www.infed.org/thinkers/et-nye.htm

Smyth, J. (1994), "Skejjel miftuhin ghal Genituri f' dinja f'ricessioni (Schools open to parents in a world of recession)", in Sultana, R. (Ed) *Genituri u Ghalliema ghal Shubija Ahjar. Gwida ghal Shubija Gdida,* Malta: Mireva.

Spencer, B. (2005), "Labor education", in L. M. English, ed., *International Encyclopedia of Adult Education.* Basingstoke, UK & New York: Palgrave Macmillan, pp. 339-344.

Sumra, S. and Bwatwa, Y. D. M. (1988), "Adult Education, literacy training and skill upgrading in Tanzania", in The Alberta Journal of Educational Research, 34, pp. 259-268.

Tairako, T. (2018), "Reification-Thingification and Alienation –basic Concepts of Marx's Critique of Political Economy and Practical Materialism", Hitotsubashi Journal of Social Studies, 49 (1).

Taylor, P. V. (1993) *The Texts of Paulo Freire.* Buckingham: Open University Press.

Taylor, M. (2014) 'Speed Traps' RSA Review 3: 36-67.

Taylor, E. W. & M. McKinley Parrish, eds., (2010), "Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos", New Directions for Adult and Continuing Education (Series No. 127), San Francisco: Jossey Bass, pp. 35-44.

Thomas, P. D. (2011) *The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony and Marxism,* Chicago: Haymarket Books.

Thompson, J., ed., (2000) *Stretching the Academy: the politics and practice of widening participation in higher education.* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Torres, C. A. (1982), "From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua. An Essay on the Political Pedagogy of Paulo Freire". Education with Production, 2, pp. 76-97.

Torres, C. A. (1998), *Education, Power, and Personal Biography: dialogues with critical educators.* New York: Routledge.

Torres, C. A. (2014), *First Freire. Early Writings in Social Justice Education,* New York City: Teachers College Press.

Turner, G. (1990) *British Cultural Studies. An Introduction,* Cambridge, Mass., and London: Unwin-Hyman.

Unsicker, J. (1986), "Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspective", in Arnove, R. F. and Graff, H. (eds.), *National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective,* New York: Plenum, pp. 219-244.

Varoufakis, Y. (2023) *Techno Feudalism. What killed Capitalism.* London: Bodley Head.

Von Freyhold (1979), "Some observations on Adult Education in Tanzania", in Hinzen, H. and Hundsdorfer, V. H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development, Hamburg: Unesco Institute for Education,* Hamburg; London: Evans Brothers, pp. 162-167.

Von Vacano, D. A. (2013), "Latin American Political Thought", in G. Claeys, ed., *Encyclopedia of Modern Political Thought,* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, and Washington: Sage/CQ Press, pp. 481-487.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis,* New York, and Frankfurt: Peter Lang.

Waugh, C. (2009). *Plebs. The Lost Legacy of Independent Working-Class Education [Occasional paper],* Sheffield, UK: Post 16 Educator.

Wettinger, G. (2002) *Slavery in the islands of Malta and Gozo. Ca 1000-1812,* Malta: Publishers & Enterprises Group.

Williams, R. ([1958] 1990). *Culture & Society,* London: The Hogarth Press.

Williams, R. (1977) *Marxism and Literature,* Oxford: Oxford University Press.

Williams, R. (1993), "Adult Education and Social Change", in J. McIlroy & S. Westwood, eds., Border Country. *Raymond Williams*

in adult education. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Williams, R. (1981), *Culture,* London: Fontana.

Williams, R. (1988) *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism,* London: Verso.

Williamson, W. (1998), *Lifeworlds and learning. Essays in the theory, philosophy and practice of Lifelong Learning,* Leicester: NIAC

Willis, P. (1977) *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs.* New York: Columbia University Press.

Wright, H. K. (2009), "Handel Kashope Wright talks to the project about Interculturalism vs Multiculturalism, Youth in Canada, USA and Europe, his relationship with project founder, Joe Kincheloe, and critical pedagogy influence on his own work", in Webcast, University of British Columbia, June 10, Montreal: The Paulo & Nita Freire International Project for Critical Pedagogy, McGill University.

Wright, H. K (2012), "Is This an African I See Before Me? Black/African Identity and the Politics of (Western, Academic) Knowledge", in Wright, H. K. and Abdi, A. A., eds., *The Dialectics of African Education and Western Discourses.* Counter-Hegemonic Perspectives, New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang, pp. 180 – 191.

Young, M. (2013), "Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-based Approach", Journal of Curriculum Studies 45 (2), pp. 101–118.

Young, M., and J. Muller. (2010), "Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge", in European Journal of Education 45 (1), pp. 11–2

Youngman, F. (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy Kent,* UK: Croom Helm.

Zagenehpour, F. (2020), "Sexual Politics Revised. A Feminist Rereading of D.H Lawrence's The Rainbow and Women in Love", in Nordic Journal of English Studies, 19(5), pp. 181-201.

Títulos publicados

1. *La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire*
   Carlos Alberto Torres
2. *Dos mil una mujer que cambian Italia*
   Annarosa Butarelli, Luisa Muraro, Liliana Rampello
3. *Lectura crítica de Freire.*
   Carlos Alberto Torres
4. *Formar y formarse en la creación social*
   Anna Maria Piussi
5. *Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*
   Isabel Aparicio, Dolors Monferrer, Pascual Murcia y Pep Aparicio Guadas, Coordinadores
6. *Política de liberación. Sendas de Freire*
   Peter McLaren, Colin Lankshear
7. *Teoría crítica y condición humana*
   Michael Peters, Colin Lankshear, Mark Olssen
8. *Paulo Freire en el tiempo presente*
   Afonso Scocuglia (Organizador)
9. *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*
   Peter Alheit, Bettina Dausien
10. *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*
    Carlos Alberto Torres, María del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong
11. *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*
    Peter Mayo
12. *Empresas de amor y de dinero. Creación social y filosofía de la educación*
    Antonia De Vita
13. *La encrucijada de la ética*
    José Luis Rebellato

14. *Educación permanente, globalización y movimientos sociales. Producción de subjectividad, creación social y potencia*
    Al cuidado de Pep Aparicio Guadas
15. *Figuras y paisajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*
    Juan Miguel Batalloso Navas y Pep Aparicio Guadas, Coordinadores
16. *La lectura, y la escritura, del mundo de Paulo Freire*
    Sebas Parra Nuño y Pep Aparicio Guadas, Coordinadores
17. *Paulo Freire y la formación de personas educadoras*
    Ana María Saul
18. *La ciudadanía como creación política y educativa. Educando para una ciudadanía mundial.*
    Edición a cargo de Emilio Lucio-Villegas Ramos
19. *Ética de la liberación*
    José Luis Rebellato
20. *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*
    Antonia de Vita, Emilio Lucio Villegas Ramos, Rosa María Torres, Peter Mayo y Pep Aparicio Guadas
21. *Por una pedagogía de la pregunta*
    Paulo Freire y Antonio Faundez
22. *Reinventando Paulo Freire. Una pedagogía del amor*
    Antonia Darder
23. *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias*
    Edición al cuidado de Emilio Lucio-Villegas Ramos y Pep Aparicio Guadas
24. *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*
    Andreas Fejes y Katherine Nicoll
25. *La construcción colectiva de la ciudadanía y la educación. Aportaciones desde la investigación participativa*
    Emilio Lucio-Villegas Ramos
26. *Educación a lo largo de la vida*
    Licínio C. Lima

27. Carta a una maestra. Contribuciones de Lorenzo Milani a una ciudadanía crítica
Carmel Borg, Mario Cardona y Sandro Caruana
28. Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente
Francisco Gutiérrez Pérez
29. Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el imperio
Peter Mclaren
30. *Gramsci y la educación*
Editado por Carmel Borg, Joseph Buttigieg, Peter Mayo
31. El hilo de la vocación. educarse y educar aún consideraciones intempestivas de un maestro ignorante
pep aparicio guadas
32. Miedo y osadía
Paulo Freire e Ira Shor
33. Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica
Leona M. English y Peter Mayo
34. David y Goliat. La primavera de las economías diversas
Al cuidado de Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia de Vita y Giorgio Gosetti
35. El pensamiento de la experiencia
Al cuidado de Annarosa Butarelli y Federica Giardini
36. Práctica de la práctica. Compromiso y libertad en las experiencias educativas emancipadoras
Peter Mayo
37. biograficidad. Aspectos de una nueva teoría del aprendizaje social
Peter Alheit

INSTITUTO
Paulo Freire

ISBN 978-84-129962-0-3
9 788412 996203

Associació de Persones Adultes Participants
FRANCESC BOSCH I MORATA

L'ULLAL Edicions